الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علم النفس

تخصص: تقنيات وتطبيقات العلاج النفسي

مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان

دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تلمسان

إعداد الطالب: أيلاس محمد

إشراف: أ.د. يحي بشلاغم

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. مشربط علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. يحي بشلاغم	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د.ة. بن عصمان جويدة	أستاذة محاضرة	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
د. هامل منصور	أستاذ محاضر (أ)	جامعة وهران 2	عضوا مناقشا
د. حلوش مصطفى	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
د. خلوفي محمد	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2016- 2017

الشكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، اللهم لك الحمد حمدا كثيرا عدد خلقك ورضا نفسك وزينة عرشك وسعة كونك ، لك الحمد ربي حتى ترضى ولك الحمد اذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى .

الحمد لله الذي وهبني العلم ، والحمد لله الذي منى علي باتمام دراستي وانجاز هذا العمل المتواضع ، وصلي اللهم على محمد وآل محمد كما صليت على ابراهيم وآل ابراهيم في العالمين انك حميد مجيد ، إن أصبت في عملي فمن الله وان أخفقت فمن نفسي.

تحية تقدير واحترام إلى كل من ساعدنا على انجاز هذا العمل الذي نأمل أن يكون عملا مفيد لجميع من اطلع عليه .

شكرا للأستاذ المشرف الدكتور يحي بشلاغم الذي كان نعم السند فله مني أخلص التقدير والعرفان والإحترام .

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتدة قسم علم النفس بجامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم علينا بالوقت والجهد لتقويم هذا العمل وتصوييه

والشكر موصول أيضا إلى كل من وقف إلى جنبنا على إجاز البحث الميداني وخاصة العاملين على إدارة الثانوية الجديدة رقم1 أخص بالدكر محمد بلبشير ومصطفى وهاب وكل الطاقم الاداري والثانوية رقم 3 وكل العاملين بها وعلى رأسهم مدير المِسسة عيساوي علي بمدينة سبدو .

والشكر موصول إلى كل طلبة القسم أخص منهم الدفعة ، وإلى كل من تدارك أهمية العلم ورجع إليه ولو بعد حين .

وفي الختام أسأل الله عز وجلّ أن يكون هذا العمل وجميع أعمالنا خالصة لوجهه الكريم. إن أصبت في عملي فمن الله وبفضله وتوفيقه وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان .آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الاهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى والدي أطال الله في عمرهما .

إلى إخوتي وأخواتي أدماهم الله وجعلهم سندا وعونالي في الحياة.

إلى زوجتي وأم أولادي رزقها الله الصحة والعافية.

إلى أولادي أنار الله عقولهم بالعلم والخلق والإيمان.

إلى بناتي أصلح الله حالهم في الدنيا والدين.

إلى كل أهلي وأقاربي .

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان. والوقوف على هذه العلاقات بعد تغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي بواسطة برنامج علاجي، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها 118 تلميذ وتلميذة من ثانويتي أحمد بن معمر وبوعناني حسين من مدينة سبدو بولاية تلمسان، اختير منها 28 فردا لتطبيق البرنامج العلاجي، فكان منهج الدراسة وصفي شبه تجريبي معتمدا على أدوات القياس متمثلة: في مقياس مركز الضبط لروتر Rotter ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث Copper Smith ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجير Spilberger وبرنامج علاجي من اعداد الباحث، وأعتمد في الجانب الاحصائي على معامل الارتباط بيرسون Pearson ومعامل T لدراسة الفرق بين عينتين، ومعامل إيتا ITA وبلاك BLACK لمعرفة حجم أثر البرنامج العلاجي. خلصت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط وتقدير الذات وبين تقدير الذات وقلق الامتحان ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط و قلق الامتحان، كما توصلت إلى وجود فعالية للبرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي وإلى الاثر الذي أحدثه من رفع في تقدير الذات وخفض في قلق الامتحان .

<u>Résumé:</u>

L'étude actuelle a pour but d'étudier la relation existante entre le locus de control, l'estime de soi et l'anxiété de l'examen.

Le but de cette étude est d'examiner cette relation après un changement de locus de control de l'état externe vers l'état interne et par suite insister sur le degré d'influence par le biais d'un programme thérapeutique (facultatif).

L'étude s'est réalisée sur un échantillon de 118 élèves des deux lycées: lycée Ahmed Benmaamar et lycée Mahi Abdelkader au niveau de la daïra de Sebdou, wilaya de Tlemcen, dont 28 élèves ont été soumis au programme curatif.

Cette recherche s'est basée sur les outils suivants, et le locus de control de Rotter et les mesures de l'anxiété de l'examen de Spillberger et les mesures l'estime de soi de Cooper Smith et aussi le programme curatif qui est préparé par le chercheur tout en appliquant une approche statistique en utilisant le coefficient de connexion chez Pearson et le test T pour étudier la différence entre ces deux variables.et aussi les facteurs ITA et BLACK pour connaitre le volume de l impact de ce programme curatif

Cette étude a révélé l'existence d'une relation négative entre le locus de control et l'estime de soi. La même remarque pour l'estime de soi et l'anxiété de l'examen. Cependant la relation apparaît positive concernant le locus de control et l'anxiété de l'examen.

l'étude a bonnement prouvé que le dit programme curatif peut faire changer le locus de control de l'état actuelle à l'état interne par l'élévation du l'estime de soi et par conséquent la démunition de l'anxiété de l'examen.

Les mots clefs: locus de control- estime de soi –anxiété de l'examen – programme curatif

Abstract:

The actual study aimed to investigate the relationship between the locus of control, self-esteem and exam anxiety. The purpose was to examine the relation after changing the external locus of control into internal throughout a curative program .

This study dealt with a sample of 118 student from Ahmed ben maamar and lycèe Mahi at Sebdou who submitted the curative program.

The search relied on **Rotter'**s locus of control tool- **Copper**'s self-esteem tool and **Spill Berge**r's exam anxiety measure and a curative program prepared by the researcher applying a statistic approach using Pearson's connection coefficient and the T correlation to study the difference between two variable samples and the ITA and BLACK factors to consider the volume of the impact of the curative programme

The study revealed that there is a negative relation between the locus of control and self-esteem. As well for self-esteem and the exam anxiety. However, the relation appeared to be positive concerning locus of control and exam anxiety

The study proved strongly that the curative program could change the locus of control from external into internal by improving self-esteem and decreasing exam anxiety by the same mean .

Key words. Locus of control- self-esteem - exams anxiety- curative programme

فهرسة المحتويات

فهرسة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق



المقدمة

المقدمة :

إن المجتمع الذي يتطور باستمرار هو المجتمع الذي يرتكز على أفراد يتمتعون بالقدرة على السيطرة والتحكم في النواحي البيئية، فيروا أن التغيير هو من نتاج أعمالهم وتخطيطاتهم ورسم أهدافهم، عكس الأفراد الدين يبقون حبيسي الظروف البيئية وما يمليه عليهم غيرهم، وهذ ما فتح الباب أمام المنظرين والباحثين للبحث في أصناف الأفراد وما يحملونه من أفكار وتوجهات، وهو الشيء الذي ظهر في نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter فنعته بمركز الضبط، حيث توصل إلى وجود صنفين من الأفراد؛ صنف يؤمن بالتغيير البيئي والاعتماد على القدرة والجهد، وهم ذووا الضبط الداخلي، وآخر يؤمن بالصدفة والحظ والقدر وقوة البيئة، وهم ذووا الضبط الخارجي، ويظهر هذا جليا عند التلميذ المتمدرس المساير للعصر الحالي الذي يُسقط هذا المفهوم على الامتحانات ونتائجها، فمنهم من يرى أن النجاح هو حظ وصدفة وآخر يرى أنه عمل واجتهاد، فمن يراه حظ وصدفة حتما ستؤدي به أفكاره إلى التراخي والتراجع وكبح الدافعية وتغيير سمات الشخصية من القوة إلى الضعف والهوان ومن تقدير الذات المرتفع إلى التدني والانخفاض مع الهشاشة والاضطراب عند مواجهة بعض المواقف كقلق الامتحان، وهذا ما لمسناه في مؤسساتنا التربوية وما صرح به جل القائمين على العملية التربوية التعليمية وعلى رأسهم الأساتذة، الذين يصارعون أفكار التلميذ المحبطة واللامبالاة في العمل والتراخي والابتعاد عن ما هو مطالب به، وعند الاستفسار عن هذا التراجع والتهاون يكون الرد بالتحجج بأن" النجاح هو حظ، أو إن كان النجاح مقدر فهو مقدر مسبق وإن لم يكن فلا نستطيع تغيير القدر". ولتوسع هذه الأفكار وسيرانها داخل المؤسسات التربوية خاصة الثانويات مرحلة الانتقال من مرحلة التسيير الأبوي والدخول إلى مرحلة التحرر ما قادنا إلى الوقوف على هذا الاهمال ورغبة منا في إثارة هذه الافكار السلبية ومحاولة مساعدة هذا التلميذ لتخطي عقبة البكالوريا وقلقه بصحة نفسية وأفكار إيجابية وتقدير ذات مرتفع.

أسباب موضوعية دفعت بنا إلى التطرق لهذا الموضوع والبحث في جوانبه وفي العلاقة الموجودة بين هذه المتغيرات الأساسية في حياة الفرد، كونه متمدرسا وبعدها يصبح مسؤولا عن أسرة ومسيرا في

المجتمع. ولأهمية هذه المتغيرات في حياة الفرد، ولكونها تحمل قطبين أحدهما إيجابي والثاني سلبي، وجب علينا البحث في العلاقة الموجودة بينهم وكذا محاولة تصحيح الأفكار الخاطئة السلبية لتحل محلها الأفكار الصحيحة الإيجابية بواسطة برنامج علاجي معرفي لتغيير مركز الضبط من خارجي سلبي إلى داخلي إيجابي والتأكد من هذه العلاقة بواسطة الأثر الذي يتركه هذا البرنامج على المتغيرين الآخرين، فكانت ثانوية الشهيد ماحي بومدين وثانوية الشهيد بن معمر أحمد بمدينة سبدو ولاية تلمسان محل الدراسة والتجريب، بمنهج وصفي للعلاقة الارتباطية على عينة قوامها 118 تلميذ والدراسة وشبه التجريبية لتطبيق البرنامج العلاجي على عينة قوامها 28 تلميذ .

وتضمنت الدراسة ستة (6) فصول موزعة على جانبين، نظري وآخر تطبيقي فكان الفصل الأول لتقديم الدراسة وهذا حتى نتمكن من رسم الطريق الصحيح للبحث ومعرفة حدوده مبتدئا بمدخل تضمن اطلاعا على الدراسات السابقة التي تناولت متغير مركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى التي تقترب من دراستنا ومتغير تقدير الذات وما له من علاقة مع الخصائص الأخرى للشخصية، ومؤثراته عند التقدير وعند التدني على متغيرات قريبة، وكذا دراسات تطرقت إلى قلق الامتحان لنتوصل إلى الاشكالية المطروحة والتساؤلات المنبثقة عنها والتي كانت تساؤلات عن العلاقة من جهة وعن الفرق أو الأثر من جهة أخرى لتندرج بعدها فرضيات الدراسة وما يطرحه الباحث من تخمين حول الإجابات عن تساؤلات الإشكالية، لنعرج بعدها على ما لهذه الدراسة من أهمية وعن الأهداف المرسومة من خلال البحث، لننهي هذا الفصل بالتعاريف الاجرائية للمصطلحات الأساسية التي تحملها المتغيرات .

أما الفصل الثاني فقد خصص لدراسة مركز الضبط نظريا، فتطرقنا فيه إلى تعريفاته ورأي المنظرين والباحثين فيه، لننتقل إلى علاقة مركز الضبط بمتغيرات أخرى من دوافع الانجاز، الاتجاهات، القيم، التنشئة الاجتماعية، السلوك اللاسوي، الأساليب المعرفية والمجال الدراسي كما عرجنا في هذ الفصل على بعض النظريات السيكولوجية التي تطرقت إلى مركز الضبط لنستنبط أن مركز الضبط مكون من فئتين، فعرضنا مؤشرات الضبط الداخلي ومؤشرات الضبط الخارجي ثم خصائص كل فئة منهما .

أما الفصل الثالث فقد خصص لتقدير الذات، حيث تم التطرق فيه إلى الذات من تعريفها وخصائصها، ثم مفهوم الذات تعريفه وأشكاله، لنصل إلى تقدير الذات والبحث في جوانبه من تعريفات لنستخلص الفرق بينه وبين مفهوم الذات. النظريات السيكولوجية من نظرية التحليل النفسي، السلوكية، المعرفية والاجتماعية هي الأخرى كانت لها مكانة في هذا الفصل لتفسير تقدير الذات، لنستنبط مستوياته المنخفض منه والمرتفع، ثم الأبعاد التي تعمل على رفعه والمتمثلة في الرضا عن الذات، التكيف، الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، الثقة بالنفس والأدوار الاجتماعية، أما العوامل المؤثرة على تقدير الذات فاقتصرت على العوامل الشخصية، المحيطية، الخبرات السابقة والطموح لنصل إلى أهمية تقدير الذات ويختم الفصل بتقدير الذات والتوافق النفسي.

خصص الفصل الرابع لقلق الامتحان نظريا مستهلا الحديث عن القلق العام، تعريفه وتفسيره في ظل النظريات النفسية بدءا من التحليل النفسي، النظرية السلوكية، الانسانية، ثم المعرفية والتطرق إلى قلق الامتحان، تعريفه، أعراضه ومظاهره، أسبابه، حدته، مراحله أثناء الامتحان لننهي الفصل بأساليب التقليل منه.

أما الفصل الخامس تطرقنا من خلاله إلى الدراسة الاستطلاعية ومعاينة الحدود المكانية وتثبيت الحدود الزمانية وتجريب المقاييس والبرنامج العلاجي المبني من طرف الباحث، وكذا الأساليب الإحصائية ،كما تطرقنا في هذا الفصل إلى الدراسة الأساسية وعرض نتائجها.

والفصل السادس والأخير كان لتحليل النتائج التي تم التوصل إليها بدءا من دراسة الارتباطية بين المتغيرات الثلاث، تم دراسة الفوارق بين الاختبارات التي أجريت قبل تطبيق البرنامج العلاجي وبعده، والفوارق بين المجموعة الضابطة والتجريبية إلى أن وصلنا إلى الفوارق بين الاختبارات البعدية والتتبعية .

وختمت الدراسة بخاتمة عرضت فيها حيثيات الدراسة.

الفصل الأول
تقديم البحث

تمهيد

1- مدخل عام للدراسة

2- عرض الدراسات السابقة

3- إشكالية الدراسة

4- فرضيات الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- دواعي اختيار الموضوع

8- التعريفات الاجرائية

خلاصة

تمهيد:

للسلوك الانساني محددات وضوابط تعمل على توجيهه وتبرير نتائجه وتفسير الأحداث التي طرأت على حياته، فتكون داخلية نابعة من عمقه، أو خارجية مكتسبة من محيطه، فيكون مسؤولا عنها ويرجعها إلى اهتماماته وقدراته وجهده أو يكون متواكل، متهربا من مسؤوليته، ليرجعها إلى الحظ والصدفة والقدر وصعوبة المهمة وغيرها .

فبالنظر إلى نتائج الاعمال المقدمة في أوروبا أو اليابان، مقارنة بنتائج الأعمال المقدمة في إفريقيا، فإننا نقف على فرق واضح، وتفاوت في النجاحات، ولكل جهة تفسيرها لنتائجها، فقد أوضح الطويل (1999) أن الأفارقة المقيمين في أمريكا أكثرهم لا ينسبون نتائج سلوكهم وكل ما يحدث لهم إلى ذواتهم أو العوامل الداخلية، كما أن أبناءهم قد يعزون فشلهم في الدراسة إلى صعوبة المهام التي يؤدونها، ومركزهم الاجتماعي وبشرتهم السوداء، ما يجعلهم يؤمنون بدرجة كبيرة على الحظ والصدفة، بدلا من الجهد المبذول في العمل، وايمانهم بالقدرة والمثابرة، وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال ذووا البشرة البيضاء يرجعون سبب نجاحهم في الحياة أو الدراسة إلى القدرات العقلية، ومقدار المجهود المبذول، أي أنهم ينسبون النجاح إلى العوامل والعناصر الداخلية .

كما يعزو بعض الناس السبب في القيام بالسلوك ونتائجه إلى العوامل الموقفية، فعند دراسة سلوكنا الشخصي فإننا نهتم ونركز على جانب التغيرات البيئية والعوامل الموقفية، أي أننا نفسر الأشياء بعزوها إلى العوامل والعناصر المرتبطة بالموقع أو الواقعة .

وهذا التحيز والعزو يحذو بنا نحو إيجاد تبريرات وإبعاد السلوك ونتائجه عن ذاتنا الشخصية في حالة مجابهتنا للإخفاق، أو عجز يحاصرنا أثناء موقف عصيب نعيشه، ومحاولة التخفيف من حجم المشكلة، وكسر حدتها بأن نتعلل ببعض الظروف المخففة، والعوامل المطلقة .(الطويل، 1999).

ويبقى فريق أخر يؤمن بأن الحياة عمل، والقيام بالسلوك هو بمسؤولية الفرد، كما أن النتائج هي منه وله، فيرى النجاح هو مجهود قام به، والفشل هو تقصير منه .

من هذا التناظر والتنافر في تفسير السلوك، من دافع للعمل والقيام بالمهام وتبرير مواقف الاخفاق، بدأ التفكير في ضبط مصدر هذا السلوك، والبحث في جوانبه، وأسبابه، وأنواعه، وصفات كل نوع منه، فكان البحث من جمع من المنظرين بدءا من جليان روتر J.R0tter في الستينات من القرن العشرين إلى يومنا هذا، حتى أصبح هذا المفهوم من المتغيرات الأكثر دراسة وبحثا في علم النفس وعلوم الاجتماع، وخاصة بعد الطرح الذي طرحه جوليان روتر وتقسيمه إلى فئتين، (Benoit Dompnier,2006). ونقل هذا الموضوع إلى العالم العربي فتطرقوا له بتسميات مختلفة الألفاظ وهذا لتحوّل اللفظ من اللغة الأجنبية (Locus of control) إلى العربية؛ من مركز الضبط، مصدر الضبط، مركز التحكم، مصدر التحكم،... وغيرها. واستعمال هذه الألفاظ في بحثنا كلها تشير إلى مركز الضبط.

1 ـ خلفية نظرية حول الموضوع والدراسات السابقة ذات الصلة:

إن حداثة هذا المصطلح الذي تزامن مع النشاط البحثي في علم النفس وانتشار الدراسات النفسية جعل منه موضوع للبحث والابتكار، كونه يهتم بالسلوك الإنساني وسمات الشخصية وما يحمله الفرد من أفكار، فتطرق له جمع من المنظرين والأخصائيين في علم النفس والاجتماع وعلوم التربية بالبحوث والدراسات خاصة النفسية منها، أمثال :

ووب (1971) whoop التي توصلت إلى أن اعتقاد الفرد في سماته الشخصية، هو الذي يجعله يعي مصدر التعزيزات، فإذا اعتقد أن له القدرة على التأثير في مجالات حياته، يكون ذا ضبط داخلي، أما أن ينسب التعزيزات إلى الحظ أو الصدفة مثل ما يجري في الحوادث المفاجئة يكون ذا ضبط خارجي (ديب، 1985).

يعرف مركز الضبط الداخلي أنه من سمات الشخصية التي يعتمد الفرد عليها، ويدرك بأن التعزيزات التي تتبع بعض السلوكات هي صادرة منه، ومواصفاته ثابتة نسبيا، والسلوكات التي يقوم بها نابعة من رغباته وأهدافه الشخصية الداخلية، وقدراته الخاصة.

ويعد مركز الضبط الخارجي أنه نظرة الفرد للتعزيزات التي تتبع السلوك الصادر منه، حيث يعتمد على الحظ والصدفة أو القدر أو قوى خارجية تتحكم فيه .

لأهمية هذا الموضوع اتسعت رقعة البحوث والدراسات النفسية، وتشعبت بتشعب علاقاته بمواضع أخرى، منها على سبيل المثال لا الحصر:

دسي (1981) Deci من جامعة روشتر توصل إلى أن الدافعية الداخلية تنخفض بالتعزيز، والعديد من الباحثين بنوا على أن التعزيز وحده لا يؤدي إلى انخفاض الدافعية الداخلية بل أيضا قواعد الضغوط التي نضعها حول النشاط (سليم، 2003).

بمعنى أن الدافعية هي عنصر من مركز الضبط، إذا كانت داخلية فهي لا تعتمد على تعزيز مادي، وإلا انخفضت وتراجعت عن أداء المهام فتصبح دافعية خارجية تحركها التعزيزات المادية، كما أن الضغوط، والقيود والمراقبة الدائمة لنشاط الفرد تفقده هذه الدافعية الداخلية، ويبقى نشاطه مرتبط بالدافعية الخارجية التي تعتمد على التعزيز المادي والضغوط والمراقبة .

إن الدافعية الداخلية تنخفض لدى الفرد عندما يعرف أنه مراقب مما يحد من استقلاليته، ونشاطه. والمكافآت مثل المال أو الحوافز أو التقدم الاجتماعي تعمل لوقت محدد فقط، وتعتبر من المحفزات على الضبط الخارجي، بمعنى وجود الدافعية والنشاط مرتبط بوجود المكافآت، وفقدانها يؤدي إلى التراجع في العمل والتخلي عنه .

الخضري (1986) الذي أشار إلى أن مركز الضبط أو (العزو السببي) هو إدراك الفرد للعلاقة بين السلوك وما يرتبط به من نتائج؛ فالأشخاص الذين يرون أنهم يتحكمون فيما يتبع سلوكهم أو ما يقع

لهم من أحداث، يعتبرون داخليو الضبط، أما أولئك الذين يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في نواتج سلوكاتهم ومصيرهم مثل: الحظ، الصدفة و القدر هم خارجيو الضبط (ابراهيم، 1986).

إذ يربط صاحب الدراسة بين إدراك الفرد لسلوكه والنتائج المترتبة على هذا السلوك، كما فرق بين نوعي مركز الضبط، وأعطى وصفا لكل منهما في اعتقاده لأحد النوعين.

تطرق الخالدي في كتابه "مرجع في الصحة النفسية" (2002) إلى عنصرين هامين هما: تحقيق الذات، والشعور بالضبط الداخلي، حيث اعتبرهما عنصرين من الرضا عن النفس والرضا العام، فالشعور بالضبط الداخلي هو تحكم الفرد بانفعالاته وتدعيمات سلوكه، حيث يميل الفرد ذو الضبط الداخلي إلى تحمل مسؤولية أفعاله، والتحكم في مصيره، كما يعتقد أن الأفعال تحت سيطرته، وليست راجعة إلى الآخرين، فيزيد له الشعور الذاتي بالهناء، والراحة النفسية، ومنه امتلاك القدرة على حل الصراعات الداخلية، بينما يميل الفرد ذو الضبط الخارجي إلى رد سلوكه وعزو نجاحه أو فشله إلى مصادر وقوى خارجية، سواء كانت الصدفة أو الحظ أو لأسباب أخرى.

يتضح من هذا، الكيفية التي يتقوى بها الفرد ذاتيا، ويكتسب الثقة النفسية، بالتالي تكون له القدرة على مواجهة الصراعات والمشاكل، هذا إذا تقمص وأدرك واكتسب الشعور بالضبط الداخلي، أما الشعور والاعتقاد بالضبط الخارجي فيجر صاحبه إلى الهوان والتحجج وإرجاع نتائج سلوكه إلى الغير والمحيط .

وقد أجرى موراي (2006) Moray دراسة تخص الفروق في مستوى القلق ومركز التحكم لدى الموهوبين مرتفعي التحصيل والموهوبين متدني التحصيل وغير الموهوبين من طلاب مدارس المتوسطة، توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين وغير الموهوبين فيما يخص مركز التحكم . (أبو ندى، 2004)

تشير الدراسة إلى أن الفروق في الموهبة لها علاقة بالفروق في مركز التحكم، وبالتالي كل موهوب هو ذو مركز ضبط داخلي وكل غير موهوب هو ذو مركز ضبط خارجي.

وفي دراسة أحمد أنو، وشنان (2011) التي تبحث في فروق مركز التحكم (مركز الضبط) ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث أجريت الدراسة على عينة متكونة من 200 تلميذ منهم 100 تلميذ موهوب و100 تلميذ عادي، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم ومفهوم الذات لصالح الموهوبين، كما أثبتت الدراسة أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين (ثائر الغبري، 2012).

وقفت هذه الدراسة على الفرق الموجود بين التلميذ الموهوب وغير الموهوب من حيث مركز الضبط، فكان الضبط الداخلي لصالح التلميذ الموهوب، والضبط الخارجي لصالح التلميذ غير الموهوب، كما توصلت إلى علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط ومفهوم الذات، أي كلما ارتفع مفهوم الذات، انخفض مركز الضبط الذي يعني الميل إلى الضبط الداخلي، والعكس صحيح .

ثائر غباري وآخرون (2012) كانت لهم دراسة ميدانية على عينة تكونت من 498 طالبا وطالبة جامعية، اختيروا بطريقة عشوائية، بهدف البحث في أنماط العزو السببي من جراء خبرات النجاح والفشل في ضوء متغيري الجنس ومدى اختيار التخصص، توصلت النتائج إلى أن أفراد الدراسة أرجعوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما كان عزو خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الحظ ومساعدة الآخرين، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في أنماط العزو السببي الداخلي، والخارجي للنجاح .

بمعنى أن عينة الدراسة كلما أحرزت على نجاح أرجعته إلى العمل والمثابرة والقدرة، بينما ترجع الفشل إلى العوامل الخارجية البعيدة عن ذات الشخص ومسؤوليته، وتتحجج بالحظ والصدفة وغيرها.

بدوي وزكور (2014) تطرقتا في دراسة إلى مركز الضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية فتوصلتا من خلال نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط ومهارات التعامل مع الضغوط المهنية .

بمعنى أن مركز الضبط والاعتقاد في مصدر السلوك والنتائج التي يكون محلها إما الفرد ذاته (داخلي الضبط)، أو يلقيها على عاتق البيئة المحيطة به (خارجي الضبط) له علاقة ارتباطية بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية، فالأفراد ذووا الضبط الداخلي لهم مهارات مرتفعة في التعامل مع الضغوط المهنية والعكس صحيح .

من خلال هذه الدراسات والبحث في متغير مركز الضبط تبين لنا أن هذا الأخير هو من سمات الشخصية التي ترتكز على ذات الفرد، وبالوقوف على علاقات تربط مركز الضبط وتغيراته بمفهوم الذات، وجب علينا البحث في علاقته بتقدير الذات، لان أشكال الذات من خصائص الشخصية ومركز الضبط هو الآخر من خصائص الشخصية كما أن كل منهما له علاقة بالفرد وبالمحيط والآخرين. فصورة الذات مثلا هي الأخرى تتغير بشكل ملحوظ حسب الآراء الإيجابية أو السلبية التي يقدمها الآخرون، من هنا كان التأثير عليها، و توقع الصورة التي يعكسها الآخرون، ما يسمى بالصورة الاجتماعية، وهو ما يتعلق بمستوى تقدير الذات الذي يحمله الفرد.(سليم، 2003).

ويقال في تحقيق الذات: "أنها السعي وراء التفوق والأفضل وتحقيق الكمال التام." وبأنه "كل إنسان يولد ولديه إمكانات حسية وعاطفية وعقلية كل منها بحاجة إلى التعبير عن نفسها وتحقيقها فعليا، وهذه التي نطلق عليها بالحاجة إلى تحقيق الذات". (الخالدي، 2002 : 77).

يرى روجرس Rogers (1961) أن النزعة اتجاه تحقيق الذات تكون فطرية عادة ويتوقف نموها على الظروف المناسبة، فالفرد يسعى إلى تحقيقها ضمن الواقع الذي يدركه كما اعتبرها أنها تسير جنبا لجنب مع الحاجة إلى الاعتبار الاجتماعي الذي من نتيجته تنمية الاتجاهات نحو تقدير الذات الذي يساعد على الاندماج في الحياة اليومية (بنت راشد، 2011) .

ويحدد ماسلو(1967) A. Maslow مفهوم تحقيق الذات بأنه:" نزعة فطرية لدى الفرد بغية تحقيق إمكاناته إلى أقصى درجة كإنسان، وأن هذه النزعة تتأثر بالعوامل البيئية وبالأفراد المحيطين به مثل الوالدين، الأقران والمدرسون كما أن القيم والاتجاهات الخاصة بهؤلاء الأفراد تساعدهم على تدعيم هذه النزعة، وقد تكون عائقا يعوق نمو الفرد نحو تحقيق الذات" (الخالدي، 2002 : 77) .

إذا كان مركز الضبط يحمل قسمين متناظرين داخلي يؤمن بقدرات وأفكار الفرد، وخارجي يؤمن بالمحيط والآخرين، فالذات هي الأخرى تحمل عدة أشكال تتأثر بقدرات الفرد وأفكاره، والمحيط والآخرين، كما أن ظروف الفرد لها الدور الفعال في تحقيق الذات وتقديرها .

يوضح كل من (ايزنك وولسون) Eysenck –Wilson أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم و قدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محببون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فلديهم فكرة متدينة عن ذاتهم ويعتقدون أنهم فاشلون غير جذابين.(محمود بني يونس، 2007).

وهذا ما أكدته دراسة كوبر سميث (1967) Cooper smith على عدد من التلاميذ حيث توصلت إلى أن ذوي تقدير الذات المنخفض يتميزون بالاكتئاب، القلق، لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم، ليس لهم أي ثقة نحو قدراتهم ولا يستطيعون اتخاذ القرارات (أمزيان ، 2007)

دراسة لارند ومولر (1979) Larned and Muller بحثت في التغيرات النمائية وتقدير الذات، من بين النتائج التي توصلت إليها أن تقدير الذات يتغير من صف لآخر ويتطور تبعا للانتقال من مرحلة عمرية إلى أخرى، كما أظهرت هذه الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

توصلت ليلى عبد الحفيظ (1984) في دراسة لها أجريت على المبتكرين الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات أنهم أكثر رغبة في القيام بدور نشط وفعال في المجموعات

الاجتماعية والتعبير عن وجهات نظرهم، وأقل شعورا بالمتاعب والخوف والتنافس الوجداني أثناء أدائهم وأقل اضطرابا في شخصيتهم (بني يونس، 2007).

وفي السياق نفسه توصل فرايجر (1987) Frager في دراسة له إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والابتكارية (فحل، 2002) .

كما أكدت نتائج عدة دراسات على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني منها دراسة باص Buss وبيري Bery (1992)، دراسة ابراهيم عبد الله سليمان وعبد الحميد محمد نبيل (1994) التي بحثت في العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات وكانت النتيجة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات الايجابي والسلوك العدواني (آيت مولود، 2012).

وفي دراسة " جالوب " (1993) Gallup توصلت إلى أن 89% من العينة المدروسة تؤمن بأن تقدير الذات له أهمية كبرى في التحفيز للعمل بجد وتحقيق النجاح (Dalgas-Pelish, 2007)

من الدراسات السابقة التي تطرقنا لها يمكننا أن نستخلص بأن الأفراد الذين يحصلون على المراتب العليا في التفوق والإنجاز هم من الأفراد ذوي الضبط الداخلي ولديهم مستويات صارمة في تقييم الذات، وعلى العكس عدم تقييم وتقدير الذات قد يؤدي بالفرد إلى هشاشة في الشخصية وتقمص الضبط الخارجي وبالتالي عدم القدرة على مواجهة أي صعوبة من الصعوبات، وعند مواجهته لها تنتابه حالات انفعالية متمثلة في القلق مثل ما يعانيه التلميذ خلال مواجهته للامتحانات والتي تظهر كلما اقتربت أو حلت هذه الأخيرة، ولملازمته لها وارتباطه بها أخد تسمية قلق الامتحان، فكان له الأثر السلبي على مردود التلميذ ما أدى إلى تسارع علماء النفس وعلوم التربية إلى فتح مجال للبحوث والدراسات كانت منها على سبيل المثال :

دراسة أمينة كاظم (1973) التي أجرتها على عينة تكونت من 458 طالبة جامعية وطبقت عليهن مقياس القلق لكاتل، حيث توصلت إلى أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ التحصيل بالتراجع بزيادة القلق(سايحي، 2004).

بمعنى كلما كان القلق عاديا معتدلا كان مفيدا، أما إذا انحرف عن الاعتدال بدأت نتائجه تتجه نحو التراجع والتقهقر .

وتوصلت إعتدال عباس (1996) أن نسبة 20 % من الطلبة الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا من الدراسة، في حين قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان (سايحي، 2004).

من نتائج هذه الحالة الانفعالية التي تنتاب الطالب أثناء تأدية الامتحانات، أنها تؤدي به إلى التسرب إذا كانت عنيفة، ويواصل مساره الدراسي إذا كانت طفيفة .

كما تطرقت بعض الدراسات إلى بحث في العوامل التي تعمل على ارتفاع درجات قلق الامتحان وانخفاضها، فتوصل زكرياء أحمد (1989) في دراسته للبحث في العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 325 طالبا وطالبة إلى إيجاد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار (سايحي، 2004)

نستخلص من هذا أن الرضا عن الدراسة والاستذكار، ومهارات الدراسة هي من العوامل التي تساعد على ارتفاع وانخفاض قلق الامتحان.

كما توصلت لمعان الجيلالي (1989) إلى وجود خمسة مظاهر مختلفة تضمنها مقياس قلق الامتحان وهي : – الخوف – الارتباك من ترقب ومواجهة الامتحان – الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للامتحان – الضغط النفسي للامتحان – والاضطرابات العقلية عند أداء الامتحان (الخالدي، 2002).

من الدراسات التي ربطت قلق الامتحان سواء بمركز الضبط أو تقدير الذات؛ دراسة موراي (2006) ودراسة ثائر الغبري (2012) كما سبق وأن تطرقنا إليهما في دراسات مركز الضبط.

إذا واجه الطالب موقف اختباري لامتحان رسمي وخاصة عندما يكون ذا أهمية كبرى، فقد تنتابه تغيرات فسيولوجية ونفسية منها: الضغط النفسي، والخوف، والصراع النفسي، والاضطرابات العقلية، والاضطرابات الفسيولوجية. والموضوع إذا كان بحجم هذه التأثيرات والتغيرات وبحجم التراجع

الدراسي إلى غاية التسرب، فحتما لا يتوقف البحث في كشف العوامل والمظاهر وإنما يكون البحث في استراتيجيات التعامل ووضع برامج الارشاد وبناء برامج العلاج للتقليل من هذه الظاهرة، فظهرت الدراسات والمدارس التي تهتم بهذا الجانب وخاصة العلاجي منه فكانت من بينها ما يلي :

دراسة عوض أبو اسحاق (2007) حول فاعلية برنامج ارشادي لإدارة الضغوط لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة غزة بفلسطين، حيث هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية ومصادرها وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، وكذلك التحقق من مدى فاعلية برنامج ارشادي للتخفيف من الضغوط، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن انخفاض درجات المجموعة التجريبية ما دل على فاعلية البرنامج الارشادي المقترح. (بن رابح، 2012)

أما دراسة سايحي (2004) التي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وأرفقت هذه الدراسة ببرنامج إرشادي للتقليل من حدة قلق الامتحان، وكانت نتائج هذا البرنامج ايجابية ووصلت إلى الهدف كما بينته الفروق الموجودة بين القياس القبلي والبعدي.

وتوصل الريحاني (1981) في دراسته عن أثر الاسترخاء العضلي على التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان، إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق والتحصيل بين المجموعة التي تلقت العلاج بالاسترخاء العضلي والمجموعة التي تلقت معلومات عن القلق فقط (سايح، 2004).
بمعنى أن قلق الامتحان لا يتلاشى، أو يتضاءل بتعريفه وإعطاء معلومات عنه وعن أسبابه وعوامله، وإنما يجب على المريض أن يخضع للعلاج بالاسترخاء العضلي.

ولم يقتصر العلاج على الجانب السلوكي فقط، بل هناك جوانب أخرى كانت لها الريادة في هذا المجال، فقد استخدم نسياس (Nicaise 1995) ثلاث فنيات (تعديل السلوك، إعادة البناء المعرفي، تمرينات الاسترخاء) لمنع الفشل الدراسي من خلال علاج قلق الامتحان (عبد القادر وبدر، 2001).

قد يكون العلاج مركب من عدة فنيات، زيادة إلى الاسترخاء العضلي، يدعم المريض بفنية تعديل السلوك وإعادة البناء المعرفي، فيكون التكامل بين الجانب السلوكي والجانب المعرفي.

تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

نستخلص من الدراسات السابقة أن مركز الضبط رغم حداثته نال اهتمام العلماء والباحثين التربويين والنفسانيين، وهذا لما له من أثر في تفسير السلوك الانساني والتنبؤ به، فتطرقت الأبحاث إلى جل جوانب مركز الضبط من تحكم في السلوك والقيام به والإحراز على النجاحات بالاعتماد على الجهد والقدرات وتفعيل الدافعية وعزو الأعمال إلى الفرد ذاته فيكون ذا مركز ضبط داخلي، وعكسه في مركز الضبط الخارجي، ما جعله أن يكون سمة من سمات الشخصية، كما يظهر من خلال علاقاته بالمتغيرات الأخرى من نجاح وفشل، تحصيل دراسي، الضغوط المهنية، دافعية، مستوى القلق، مفهوم الذات، وما تطرقنا إليه في الدراسة الحالية من علاقته مع تقدير الذات وقلق الامتحان اللذان كانا لهما قسط في الدراسات السابقة من تحقيق الذات والتفوق، العوامل التي تؤثر على تقدير الذات، القدرات، التغيرات النمائية، التحصيل الدراسي، الاضطرابات النفسية القلق والاكتئاب، الفشل، العدوانية وغيرها، وقلق الامتحان هو الآخر كانت له الريادة في البحوث والدراسات من ربطها بالجانب الدراسي والتفوق والتسرب وخصائص الشخصية والاسباب والعوامل والاضطرابات ومواقف ضاغطة والقدرة التذكارية وغيرها .

والدراسات التي عرجنا حولها احتوت على أحد متغيرات دراستنا ودراسته بمتغير آخر، ومنه يمكن القول أن كل الدراسات التي وقفنا عليها لم تشير مباشرة إلى عنوان دراستنا الموسومة بمركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان كما أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى تعديل مركز الضبط وأثره على تقدير الذات وقلق الامتحان حسب اطلاعنا، بينما دراستنا توجت ودعمت ببحث تجريبي متمثل في بناء برنامج علاجي لتغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي والوقوف على فعالية هذا البرنامج وانعكاسه على تقدير الذات وقلق الامتحان، وبالاعتماد على الجانب المعرفي الذي أظهر نتائج تبهر في المجال العلاجي رغم حداثته، و الكشف عن الأخطاء التي قد تنشأ في

البناء المعرفي وما يظهر من اضطرابات، وأفكار لاعقلانية واهتمامه بشتى المواضيع من تحمل المسؤولية، والأمان، والقدرة، والشعور بالهوية، وبناء الهدف والقدرة على الاتقان، والثقة بالنفس وتقدير الذات، وغيرها، كلها موضوعات تعطي للفرد حقائق عن نفسه، وعن أهدافه، فتكون له إما علاجا أو سندا للعلاج .

من هذه الدراسات السابقة لمركز الضبط، تقدير الذات، وقلق الامتحان كل على حدا أو من خلال الدراسات الثنائية وما توصلت إليه من علاقات ونتائج كانت سندا لدراستنا الحالية التي تطرقت إلى هذه الثنائيات جميعها والبحث في العلاقة بين كل منها في دراسة واحدة، مدعمة ببناء برنامج علاجي أساسه تغيير مركز الضبط من الخارجي إلى الداخلي والوقوف على فعاليته وأثره على المتغيرات الأخرى لتكون الاشكالية على النحو التالي :

2 ـ إشكاليـــة الدراسة :

إن مصطلح مركز الضبط هو من المصطلحات الحديثة التي اهتمت بدراسة السلوك الإنساني وتغيراته والتحكم فيه، فكانت الدراسات فيه لمعرفته، ومعرفة أقسامه، والمواضيع التي ترتبط به والتي لا يمكن حصرها والإلمام بها رغم ما قدمه جمهور العلماء والمنظرين، والباحثين من أمثال جوليان روتر J.Rotter، كراندال Grandall، وريل وستيل ويل Worill et still well، تيفورد Teford، علي محمد ديب، رجاء الخطيب إلى بشير معمرية، فاختص كل منهم بوجهة نظره للدراسة والبحث في العلاقة مع متغير آخر كما أشرنا له في الدراسات السابقة. ومن المتغيرات الجديرة بالدراسة معه؛ متغير تقدير الذات لكونه هو الآخر من المواضيع المعرفية والمحددة للسلوك، الذي نال اهتمام كبير في كثير من الدراسات، كما يبقى دائما محل البحث لكونه له علاقة بالجانب المعرفي، بالشخصية، بالاضطرابات، بالعلاجات وكل السلوك الإنساني. والمتغير الذي يجرنا إلى البحث في علاقته مع مركز الضبط هو المتغير الذي يعد كاضطراب، ولا يمكن التغاضي عنه في العصر الحالي ألا وهو القلق، ولكونه واسع الأطراف ولا يمكن الإلمام بجميع جوانبه لزم علينا الأمر اتخاد نوع منه مرتبط بموقف معين

ومهم، وبفئة خاصة أساسية وهي المتمدرسة بالثانوي، والموقف هو موقف الامتحان فكان المتغير هو قلق الامتحان.

من هذا كانت الدراسة التي بين أيدينا تضم المتغيرات الثلاث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان التي يحمل كل منها وجهين، إن كانت في مسارها الصحيح كانت قوة ودعم لسواء الفرد وشخصيته ورفع نتائج عمله إلى أعلى، وإن كانت على غير ذلك أصبحت اضطرابا يستدعي العلاج، فقلق الامتحان إذا كان مرتفعا يصبح اضطرابا قد يهدم مستقبل شريحة يعتمد المجتمع عليها في جميع الميادين والمجالات، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالتعلم والمجال المعرفي، وتقدير الذات الذي يعد العنصر الأساسي في تكوين الشخصية والسواء النفسي ومعرفة الفرد لذاته، فإذا كان منخفضا أصبح الفرد لا مكانة ولا قرار له في المجتمع مع عدم القدرة على التصريح بقدراته أو استعمالها، وقد يصل إلى الانعزال والفشل في شتى مجالات الحياة، ومركز الضبط الذي يعتبر كسمة من سمات الشخصية وكحد فاصل بين العمل على بلوغ الأهداف وتحمل المسؤولية والظفر بالنتائج أو البقاء في التبعية وعدم تحمل المسؤولية وكبح دافعية العمل والبقاء في اللامبالاة .

على هذا كان البحث في العلاقة الموجودة بين المتغيرات الثلاث، والوقوف على نتائجه بعد توسيعه وتدعيمه ببرنامج علاجي معرفي لتغيير السلبية التي يتميز بها ذووا الضبط الخارجي والوقوف على أثره في المتغيرات الأخرى من تقدير الذات وقلق الامتحان.

فجاءت الإشكالية على النحو التالي :

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2 هل للبرنامج العلاجي السلوكي المعرفي أثر على تعديل مركز الضبط لدى عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي؟

- وما مدى انعكاس هذا التغيير على تقدير الذات وقلق الامتحان ؟

ولتوضيح مسار البحث نطرح التساؤلات التالية :

2 . 1 ـ هل توجد فروق بين متوسط درجات أداء العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان ؟ .

2 . 2 ـ هل توجد فروق بين متوسط درجات أداء العينة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان ؟ .

2 . 3 . هل توجد فروق بين متوسط درجات أداء العينة التجريبية والعينة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان ؟

2 . 4 . هل توجد فروق من حيث متوسط أداء العينة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان ؟

3 ـ فرضيات الدراسة :

على ضوء ما تقدم من دراسات سابقة وإشكالية مطروحة وتساؤلات منبثقة عنها يمكننا وضع الفرضيات التالية كإجابات لهذه التساؤلات:

1 – توجد علاقة ارتباطيه بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان لذى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2 ـ للبرنامج العلاجي المعرفي المقترح أثر على تغيير مركز الضبط لدى عينة من تلاميذ الثالثة الثانوي، كما ينعكس هذا الأثر على تغيير تقدير الذات وقلق الامتحان، هذا من خلال الإجابات التالية :

2 . 1 . توجد فروق بين متوسط درجات أداء العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

2 . 2 . توجد فروق بين متوسط درجات أداء العينة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

2 . 3 ـ توجد فروق بين متوسطات درجات أداء العينة التجريبية والعينة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

2 . 4 ـ توجد فروق من حيث متوسط درجات أداء العينة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

4 ـ أهمية الدراسة :

إن الدراسات بصفة عامة والدراسات السيكولوجية بصفة خاصة لا يمكنها أن تكون دراسة من أجل الدراسة فقط، وإنما لابد لها من أهداف تعمل على تحقيقها ما يبرر أهميتها ومكانتها.

والدراسة الحالية هي كباقي الدراسات، لها أهمية متعددة الجوانب كالجانب السيكولوجي المتمثل في بحث الجانب النفسي للتلميذ، وما تنتابه من تغيرات سببها القلق أو عدم تقدير الذات، أو عزو أسباب الفشل إلى عوامل خارجية والتي قد تعيق مساره الدراسي المعرفي ومن ثم التأثير على حياته العامة، فكانت الأهمية تمس بعض الجوانب منها البحث في أفكار التلميذ وخاصة السلبية التي يكون لها الأثر على مستقبله ومكانته الاجتماعية والجانب التعليمي المتمثل في العقبات الفكرية التي تعترض هذا التلميذ، ثم مساعدته لتخطي عقبة (البكالوريا) بنوع من الراحة النفسية والطمأنينة، أما الجانب الاجتماعي فقد تمثل في البحث على سريان هذه الأفكار اللاعقلانية وتفشّيها داخل مجتمع الدراسة، والعمل على وضع برنامج علاجي لصالح فئة من التلاميذ والعمل به لتصحيحها كمساعدة اجتماعية، وبالنسبة للجانب الأكاديمي ففيه تعزيز وإثراء للمكتبة ببحث جديد يضاف إلى رصيدها .

كما تتمثل أهمية هذا البحث في إبراز أهمية مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان وإعداد برنامج علاجي خاص بتغيير الضبط الخارجي وتثبيت الضبط الداخلي، وكذا تنمية تقدير الذات وخفض قلق الامتحان بواسطته .

5 ـ أهداف الدراسة :

يمكن تلخيص أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

ـ الوقوف على العلاقة الموجودة بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان.

ـ الوقوف على مدى فعالية برنامج علاجي يعمل على تغيير مركز الضبط من الخارجي إلى الداخلي.

ـ الوقوف على تغيير درجات تقدير الذات ودرجات قلق الامتحان عند تغيير درجات مركز الضبط .

6 ـ دواعي اختيار الموضوع :

من دواعي اختيار موضوع بحثنا هذا ما يلي :

تراجع النتائج الدراسية والاهمال العلمي من طرف التلميذ المتمدرس.

اللامبالاة بما يقدم داخل قاعة التدريس وبالنتائج الدراسية من طرف التلميذ.

صعوبة أداء مهنة التعليم وصعوبة إيصال المادة المتعلمة من طرف الأستاذ.

استفحال ظاهرة قلق الامتحان عند التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا .

تسرب وانتشار الأفكار السلبية بين التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا كالنجاح بالحظ.

7 ـ التعريفات الإجرائية:

إن الدراسة التي بين أيدينا احتوت على مجموعة من المفردات الأساسية، أو كما تسمى الكلمات المفتاحية، وحتى نفهم توجهات الدراسة والمحاور التي تدور عليها، وجب شرح هذه المفردات شرحا إجرائيا، يفهم منها مقصود صاحب البحث في بحثه ؛ ومنها ما يلي :

7 ـ1 **مركز الضبط** : وهو الموقع أو المركز الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد .أ.نها مسؤولة عن نجاحه أو فشله ، وهو ما يحصل عليه أفراد العينة من دراجات على مقياس مركز الضبط لروتر Rotter ليصنف أصحاب الدرجات المنخفضة إلى الضبط الداخلي وأصحاب الدرجات المرتفعة إلى الضبط الخارجي

7 ـ 2 **تقدير الذات** : هو التقييم الذي يقوم الفرد ويحتفظ به عادة لذاته وهو تعبير عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، وهو التقييم والدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال مقياس

تقدير الذات ل كوبر سميث Cooper Smith، وتمييز ذوي تقدير الذات المرتفع بارتفاع الدرجات، وذوي التقدير المنخفض بانخفاض الدرجات.

7 ـ 3 **قلق الامتحان** : هو الحالة الانفعالية والتوترات والاغلاق العقلي الذي يصيب التلميذ المتمدرس أثناء إشرافه على الامتحانات وهو الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجير Spelberger ، والدرجات المرتفعة تشير إلى أصحاب قلق الامتحان المرتفع، والدرجات المنخفضة تشير إلى أصحاب قلق الامتحان المنخفض.

7ـ 4 **برنامج علاجي** :هو تقديم برنامج علاجي على أفراد المجموعة التجريبية بهدف تغيير وتعديل الأفكار الألية والمعتقدات الخاطئة والافتراضات التي أسيء توظيفها وهو تطبيق مجموع الجلسات المبنية من طرف الباحث على المجموعة المنتقاة والتي حصلت على درجات مرتفعة في اختبار مركز الضبط ودرجات منخفضة في اختبار تقدير الذات ودرجات مرتفعة في اختبار قلق الامتحان على المقاييس السابقة الذكر.

خلاصة :

إن المدخل المنهجي للدراسة هو رسم الطريق الذي يسير عليه الباحث، وتوضيح لما سيتطرق إليه، من دراسات بعد التعريج حول الدراسات السابقة، التي تنير طريق الباحث بالتطلع على بحوث لها علاقة ببحثه ومعرفة نتائجها ونقائصها والتأكد من تفرده لبحثه بالدراسة وما تحتويه من اشكالية الدراسة، بما فيها التساؤلات حول العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة (مركز الضبط، تقد الذات وقلق الامتحان)، التي ثمنت ببرنامج علاجي لتغيير مركز الضبط، والوقوف على فعاليته وأثره على تقدير الذات وقلق الامتحان، وكانت تساؤلاتها حول الفرق بين الاختبارات القبلية والبعدية على المجموعة التجريبية، والفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة، والفرق بين الاختبار البعدي والتتبعي، وهذا في المتغيرات الثلاث، وعرض فروض الدراسة بوجود العلاقة الارتباطية، وفعالية البرنامج العلاجي، وأثره على تقدير الذات وقلق الامتحان.

كما تندرج فيه أهداف الدراسة وأهميتها والتعريفات الإجرائية، وهذا ما يفتح الطريق لعرض جانب نظري لتوضيح وتفسير كل ما يحيط بالموضوع نظريا، فكانت خطوتنا الثانية هي عرض الجانب النظري .



مركز الضبط

الفصل الثاني

مركز الضبط

1. مفهوم مركز الضبط

2. علاقة مركز الضبط بمتغيرات أخرى

3. مركز الضبط في النظريات السيكولوجية

4. مؤشرات فئتي الضبط

تمهيد :

يعد مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الأكثر شيوعا في علم النفس الاجتماعي والشخصية وذلك لكونه يتنبأ بدوافع الفرد وسلوكه في مختلف مواقف الحياة، وهو أحد المكونات التي تساعد على معرفة العلاقة بين سلوك الفرد ونتيجة هذا السلوك، ومدى عزوه لإنجازاته وأعماله ونجاحه إلى قدرته، أو فشله بالتحجج على ضوء الآخرين، وهذا ما يتضح من خلال مفهومه والتعريفات التي جاء بها المنظرين بالإضافة إلى علاقة هذا المصطلح بمفاهيم أخرى والنظريات السيكولوجية التي تطرقت إليه، والتي توصلت إلى وجود فئتين لهذا المفهوم ذات الضبط الداخلي وذات الضبط الخارجي ولكل منها مؤشرات وخصائص.

1 ـ ماهية الضبط

اختلفت الترجمات العربية لمفهوم Control of locus الذي أثاره العالم النفسي جوليان روتر Rotter في الستينات ما انبثق عنه عدة مصطلحات في اللغة العربية؛ من مركز الضبط، مصدر الضبط، مركز التحكم، موضع التحكم، وجهة التحكم، وجهة الضبط، ومحل التبعية، إلى غيرها من المصطلحات.

و مركز الضبط يتألف من كلمتين:

ـ الضبط يشير إلى ضبط نتائج السلوك و المراقبة و التحكم من خلال جهاز المراقبة والضبط.

ـ المركز يشير إلى محل أو مكان صدور الشيء، والسلوك لا يمكن أن يكون في محل أو مكان، وإنما يكون هو المركز.

يشير معجم علم النفس إلى أنه "مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلي تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوب فيها

معتمدا على نفسه أساسا، أما الضبط الخارجي فيشير إلى الاعتقاد بأن الحقيقية توجد خارج الفرد وأن قوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته" (جابر وكفافي، 1991 : 200)

وضبط السلوك الصادر إما أن يكون من الداخل الذي هو داخل الفرد أو من الخارج الذي هو بيئته.

ولضبط مكان تمركز هذا السلوك يجب البحث في اتجاهين هما: الفرد وما يحمله من خصائص والبيئة وانصياعه لها، فكان البحث للمركز أو المصدر وعلى هذا كان استعمال المصطلحين في الدراسة على حد السواء لكونهما لهما نفس المفهوم ويبحثان في نفس الاتجاه.

لمكانة هذا الموضوع، ولتداخل هذا المصطلح مع مصطلحات أخرى، ولأهميته كسلوك، ولعلاقته بكل السمات الشخصية؛ اهتم الباحثون بدراسته بوصفه متغيرا هاما لتفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة وإمكانية التنبؤ بنتائجه، ويتضح ذلك من خلال البحوث والدراسات التي استخدمت هذا المفهوم على نطاق واسع في مجالات مختلفة منها: مجال دراسات الشخصية، تعديل السلوك، التنشئة الاجتماعية، التوافق، الصحة النفسية، العلاج النفسي، التعلم، التحصيل الدراسي، وغيرها من المجالات.

1.1 مفهوم مركز الضبط :

صاغ هذا المفهوم "**جوليان ب.روتر** (1966) Rotter. ونشره تحت عنوان التوقعات المعممة للضبط الداخلي ـ الخارجي للتعزيز، بعد أن كان تطرق إليه في 1954 على أنه " المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالتعزيزات أو مزعجة كالعقوبات " (عبد الفتاح، 1991)، فكانت بداية اهتمام الباحثين بمفهوم مركز لضبط، فانشغلوا بدراسته، وقدموا له التعاريف العديدة والمختلفة لاختلاف الباحثين في طريقة تناولهم له بالدراسة، نذكر من بينها :

جوليان روتر (1966) Rotter، حيث يعرفه على أنه: "توقع معمم، يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها ضبط أسباب حصوله على التعزيز"(معمرية، 2012 :12)، يشير هذا التعريف

إلى نظرة الفرد وتوقعه للأسباب التي تكمن وراء حصوله على التعزيزات التي على إثرها تظهر نتائج سلوكه.

و ليفكورت (1976) lefcourt يقول أن مركز الضبط: " يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر، ويتمتع بحياته، ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها " (عبد الرحيم، 1985 : 129).

يركز هذا التعريف على مركز الضبط باعتباره بعدا هاما من أبعاد الشخصية، يؤثر على سلوك الفرد، وقدرته على التحكم في الأحداث، ما يجعله متوافقا مع ذاته و مجتمعه، وكل محيطه البيئي.

أما محمد سليمان (1998) ترى بأنه: "إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج " (محمد سليمان ،1988: 63).

تتفق سناء محمد سليمان بذلك مع ما يراه رشاد عبد العزيز موسى (1993) في قوله " بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلى ذواتهم، والبعض الآخر إلى قوى خارجة عن نطاق ذواتهم"(عبد العزيز موسى، 1993: 319).

نلتمس في التعريفين السابقين، تركيزهما على مركز الضبط، بوصفه إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه و ما يترتب عنه من نتائج، وهذا ما تذهب إليه نظرية الإعزاء (الإسناد) أي أن نتائج السلوك تأتي حسب ما تعزى إليها الأسباب.

وفي نفس السياق ترى روب (1974) Rupp أن اعتقاد الفرد في سماته الشخصية هو الذي يجعله يحدد مركز التعزيزات (الديب، 1985)

بمعنى أن مركز التعزيز الداخلي والخارجي يحدد باعتقاد الفرد في سماته الشخصية أي أن التكوين الشخصي للفرد هو الذي يحدد مركز الضبط .

و يأتي تعريف ووريل worill و ستلويل stillwell اللذان يتفقان على أن مركز الضبط: "يصف التوقع العام حول العلاقة بين مجهود الفرد ومهاراته في النجاح و التفوق" (معمرية، 1995 : 40).

الملاحظ في هذا التعريف أن مركز الضبط يعتبر توقع معمم للفرد اتجاه العلاقة بين مجهوده ومهاراته في الحصول على نتائج ايجابية، التي مصدرها الفرد نفسه من قدرة ومجهود، وهو يخص مركز الضبط بالضبط الداخلي فقط.

ويرى موريس (1982) Morris أن: "مركز الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك" (طلعت حسن عبد الرحيم ، 1985 :130).

بمعنى أن مركز الضبط يتغير بتغير الكيفية التي تدعم السلوك، ويتضح هذا من خلال ما أوضحه روتر (1966) rotter في رأيه "إذا كان إدراك الفرد للتعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا فإنه يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا أدرك أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه فإنه يكون ذا تحكم خارجي "(الخطيب ،1990 : 232).

الملاحظ أن التعريفين السابقين يشيران إلى أن مركز الضبط هو إدراك الفرد لوجهات سلوكه إن كانت داخلية أو خارجية وما يترتب عليهما من نتائج فإذا كان إدراك الفرد للتعزيز هو نابع من الفرد ذاته، من قدرات، وتحمل لمسؤولية النتائج، وخصائص أخرى التي هي دائمة نسبيا في شخصيته، يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا كان إدراك الفرد للتعزيز يسند إلى غير ذاته من محفزات خارجية أو اتكال أو لظروف البيئية فيكون ذا تحكم خارجي.

ورأى لازاروس (1966) Lazaros أن الفرد صاحب الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص، وله توقعات ايجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما صاحب الضبط الخارجي فله توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءته على التحكم في نتائج الأحداث ولديه اعتقاد بأنه يعمل في عالم عدائي (حلمي حسن، 1984).

إن هذا التعريف يشير إلى أن صاحب الضبط الداخلي هو الذي يرى بأن له القدرة على ضبط سلوكه والحصول على النتائج الايجابية بفضل ما يحمله من قدرات وثقة في نفسه وفي المحيطين به.

مما سبق نلتمس أن التطرق إلى مركز الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز حديث العهد، دراسته لم تظهر إلا في 1966 في إطار نظرية التعلم الاجتماعي، فحظي باهتمام الباحثين السيكولوجيين الذين وجدوا فيه مؤشرات تساعدهم على تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي اعتقادهم إزاء الأسباب الكامنة وراء نجاحهم وفشلهم أثناء سعيهم في الحياة والبحث عن التعزيزات المفضلة .

وعلى غرار تعريفات السيكولوجيين لمفهوم مركز الضبط فإننا نستنبط ما يلي :

ـ أنه هو توقع الفرد للأسباب التي تقف وراء كل نجاح أو فشل في سلوكه.

ـ هو تفسير لأسباب النتائج المحصل عليها، كما أنه تعزيز للسلوكات المقبل عليها.

ـ أن مركز الضبط نوعين :

داخلي: تختص به الفئة التي تعتقد بأنها مسؤولة عن نتائج أعمالها فترجع أسبابها إلى القدرة، المثابرة، الاهتمام، بناء الأهداف والسعي وراءها وغيرها من السمات الشخصية .

خارجي: تختص به الفئة التي تعتقد بأنها غير مسؤولة عن نتائج أعمالها، وإنما ترجعها إلى الظروف البيئية الخارجة عن قدرة وتحكم الفرد .

2 . علاقة مركز الضبط بمفاهيم أخرى :

لكون مركز الضبط بعدا هاما من أبعاد الشخصية كما جاء في التعريفات السابقة ولكونه يؤثر في سلوكات الفرد ما يجعل له علاقة بمتغيرات أخري لها علاقة بمتغيرات من متغيرات الشخصية وسلوك الفرد ومنها :

1.2 – مركز الضبط ودافع الإنجاز:

يمكن الإشارة إلى أن دافع الانجاز هو حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات، والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيق الهدف، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة.

ويستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصر في معنيين هما:

- أنها منظومة العوامل لسلوك الفرد أي؛ هي بمثابة محددات السلوك.

- واستثارة النشاط السلوكي للفرد أي بمثابة منشط للأداء.

فالمعنى الأول ينتمي إلى التحليل النفسي، بينما ينتمي المعنى الثاني للدافعية في المجال التربوي. (بن يونس، 2007.)

حيث ركزت نظرية وينر(1973) weiner وزملاؤه على جزء محدد من عملية الدافعية المتمثل في تفسير مواقف الإنجاز الدراسي، أي كيف يفسر المعلمون أو الطلاب النجاح أو الفشل في الدراسة، وهو ما يعرف بالأعزاءات السببية causal attributions (محمد محمود بن يونس، 2007)

ويرى ماكليلاند (1953) machlelland أن دافع الإنجاز: تكوين فرضي يعني الشعور بالأداء، ويعكس شقين رئيسيين هما :

1- الأمل في النجاح؛ وهو رسم هدف يصبو إليه الفرد، والعمل على تحقيقه.

2 . الخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح، وبلوغ المستوى الأفضل (أبو مسلم، 1993)

كما قدم ج اتكنسون (1966) Atkinson إسهامات جديدة في التصور النظري لدافع الإنجاز يتمثل في تصور محدد بتوقع قيمة النشاط المنجز، الذي هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين، هما الميل نحو تحقيق النجاح، و الميل نحو تحاشي الفشل، وهذا ما يعطي التنبؤ بميل الفرد إلى الإقدام على النجاح أو تجنب الفشل وهو تنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية في حالة الميل للأقدام على النجاح، و تكون على النحو التالي :

- استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح.

- احتمالات أو توقع النجاح.

- جاذبية أو قوة الحافز الخارجي للنجاح.

كما أن الميل لتحاشي الفشل هو محصلة لثلاث عوامل متوازية هي:

1 . استعداد أو دافع ثابت نسبيا لتجنب الفشل.

2. احتمالات أو توقع الفشل.

3- جاذبية أو قوة الحافز الخارجي للفشل .(معمرية، 2012)

وهنا اتجه الباحثون (روتر ، وينر، وغيرهم) إلى دراسة مركز الضبط في الدافع، هل هو داخلي بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بوازع من داخله واثقا من قدرته على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة أم هو خارجي وكون الفرد مدفوعا إلى العمل والإنجاز بظروف خارجة عن إرادته متواكلا في ذلك على الصدفة و الحظ و مساعدة الآخرين في تحقيق النتائج .

افترض روتر (1966) Rotter وجود علاقة بين الدرجة العالية في الدافع للإنجاز وبين مركز الضبط الداخلي للأفراد، لأن هؤلاء يشعرون أن لديهم سيطرة وتحكما في بيئاتهم، خلافا لأصحاب الضبط الخارجي الذين يتقاعسون عن العمل لأنهم يتوقعون أن النتائج محكومة بعوامل ليس لهم السيطرة لهم عليها، ولا تعود إلى جهودهم وقدرتهم .

وقد تطرق وينر(1974) Weiner إلى استكمال نظرية الدافعية للإنجاز، وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء، حيث اقترح بعدين لتحليل الإعزاء السببي، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف يتضمن إنجازا تنسب أسبابه إلى عوامل أربعة هي: القدرة، الجهد، الحظ وصعوبة العمل، حيث أن القدرة والجهد هما عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما يعتبر عاملا الحظ وصعوبة العمل من خارج الفرد، أي من البيئة، ومن هذا يتضح معنى الدافعية للإنجاز وأهم ملامحها ومظاهرها، وأنواعها، والتي تعتبر استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. (بني يونس، 2007)

2 . 2 . مركز الضبط و الاتجاهات :

بالنظر إلى مركز الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز على أنه بعد أو سمة شخصية، يمكن اعتباره أحد المتغيرات التي تساهم في تشكيل اتجاهات الأفراد نحو الآخرين ونحو الموضوعات المختلفة، فقد تبين أن ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يظهرون تقبلا منخفضا للآخرين، وتصدر منهم اتجاهات عدوانية بصورة واضحة مقارنة بذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي، وتبين أيضا أن ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي أكثر إحساسا بالذنب في حالة تعبيرهم عن اتجاهات الكراهية والعدوان (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985).

في دراسة قام بها محمد خليفة (1989) حول العلاقة بين مركز الضبط والاتجاهات نحو المرض النفسي من حيث أسبابه، وطرق علاجه، والشفاء منه، على عينة مكونة من 274 تلميذا من المرحلة الثانوية، تبين من نتائجها أن ذوي الضبط الخارجي يعتقدون في الأسباب الغيبية للمرض النفسي، كالجن والأشباح والسحر والعين مقارنة بذوي الضبط الداخلي، وتبين أيضا أن ذوي الضبط الداخلي يعتقدون في العلاج بالكهرباء والأدوية والأطباء والمختصين في علم النفس، وكان الفرق دالا بين الفئتين في الاختبارين من حيث الاتجاهات نحو المرض.(معمرية، 2012).

من هذه الدراسة نستنبط مدى صدق نظرية روتر Rotter في تفسير سلوك المواقف الاجتماعية المعقدة، وتحديدها لخصائص كل من ذوي الضبط الداخلي، وذوي الضبط الخارجي، واتجاه كل منهما، أين تبين أن ذوي الضبط الخارجي يتسمون بأنهم أكثر توجها بالقوى الواقعة فوق سيطرتهم الشخصية، وأنهم أكثر إيمانا بالأسباب الغيبية و أكثر شعورا باليأس.(معمرية، 2012).

2 . 3 . مركز الضبط والقيم:

تختلف الأنساق القيمية للأفراد باختلاف الأطر الثقافية والاجتماعية التي يحيون فيها، وباختلاف مستويات تعليمهم، وأطرهم المعرفية، وفئاتهم الاجتماعية، وقيم الجماعة التي ينتمون إليها. يؤثر نسق قيم الثقافة أو المجتمع على كيفية إدراك الفرد لنفسه وبيئته، حيث يتكون لدى البعض الاعتقاد بأن مصادر التعزيز أو النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم (ضبط داخلي) وبالتالي هم

المسؤولون عما يحدث لهم، كما يتكون لدى البعض الآخر الاعتقاد بأن مصادر التعزيز والنجاح أو الفشل تكون خارج ذواتهم (ضبط خارجي) فيركنون إلى الإيمان بالحظ والصدفة ويخضعون تسيير أمور حياتهم لقوى خارجية أو لظروف بيئية أو للآخرين .

يبين عبد اللطيف محمد خليفة (1992: 19) "أن مصدر الضبط يرتبط بنسق القيم ، فالأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم درجات عالية من وضوح القيم، وتنمو لديهم القيم بمعدل أسرع مقارنة بالأفراد المعتقدين في الضبط الخارجي".

كما يمكن القول بأن داخليي الضبط يقاومون الانصياع والرغبات في التأثير عليهم، في حين يرغب خارجيو الضبط في الانصياع والتبعية، وإذا كان داخليوا الضبط يقاومون الانصياع للأخريين فإنهم كذلك يبدون فعالية كبيرة عندما يكونون هم الذين يمارسون التأثير والضغط على الآخرين مقارنة بذوي الضبط الخارجي .

وبينت نتائج البحوث أن داخليي الضبط يستجيبون بصورة خاصة لمتطلبات المعلومات الخاصة لمهمة من المهام، في حين يستجيب خارجيي الضبط إلى المعلومات الاجتماعية لمتطلبات المهام.

2 . 4 . مركز الضبط والتنشئة الاجتماعية :

إن أساليب المعاملة الوالدية هي أول مصدر في التنشئة الاجتماعية، وهي أول ما يتعامل معه الطفل، حيث توفر له الإحساس بالأمن، والطمأنينة، وتحرك دوافعه للتعلم، وتمهد له الطريق للاحتكاك بالمواقف البيئية الخارجية بحرية وجرأة، فتنمي لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي، وحصوله على التعزيزات المرغوبة، أو يترك من دون رعاية أو توجيه في مواجهة الأحداث البيئية بضعف وصراع، إذا أخطأ أو أساء العمل يتعرض للعقاب البدني أو النفسي، والتهديد والإبعاد العاطفي، ما يفقده الثقة بنفسه، فينمو لديه توقعات بأنه لا يستطيع أن يضبط ما يحدث له، كما يسيطر عليه التردد والخوف من الفشل لأي عمل يقوم به، فيبدأ بالتملص وإبعاد أسباب ونتائج سلوكه عن ذاته، فتصبح لديه سمة الاعتقاد في الضبط الخارجي .

ومن جهة أخرى فإن مركز الضبط متغير معقد يتأثر بكثير من العوامل، بحيث أنه اعتقاد متعلم، فهو يتأثر بكل المتغيرات والمعطيات البيئية، من أساليب تربوية واختلافات ثقافية وحضارية، وأن الأفراد الذين ينمو لديهم الاعتقاد في الضبط الداخلي هم الأفراد الذين ينشؤون في مجتمعات عوّدتهم على الاستقلال الشخصي وشجعت فيهم القدرات الفردية، أما الأفراد الذين يرتفع عندهم الاعتقاد في الضبط الخارجي فهم أولئك الذين ينشئون في مجتمعات تعيش تحت القهر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والعسكري حينها يتعودون على العجز والسلبية والتبعية، ويبقى أثر هذا القهر لفترات طويلة من الزمن تاركا وراءه تأثيرا قويا على الأجيال المتعاقبة لهذه المجتمعات .(معمرية، 2012).

إن تفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه، واحتكاكه بهم يجعله يتأثر ويتعلم منهم، إلى غاية الاعتقاد بما يعتقدون في أغلب الحالات، لاسيما إذا كانت الأفكار والمعتقدات منتشرة ومتقبلة عند جميع أفراد المحيطين به، وهذا ما أثبتته عدة دراسات في هذا الميدان، منها:

دراسة ولسون wilson ورامي (1972) ramy- اللذان توصلا إلى أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يأتون غالبا من أسر تتسم بالحب، المواظبة، النظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد المعتقدين في الضبط الخارجي ينظرون إلى آباءهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنيا، وانفعاليا، ويحرمونهم من حقوق كثيرة .(الديب، 1987) .

وصلاح الدين أبو ناهية (1989) توصل من خلال دراسته إلى أن الطلاب ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي كانوا يعاملون من والديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الطفل، وتقبل الفردية والاندماج الايجابي والتطفل(المعاملة حسب عمر الطفل)، أما الطلاب المعتقدون في الضبط الخارجي، فقد كانوا يعاملون بأساليب الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، العدوان، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية والانسحاب في العلاقة (أبو ناهية، 1989) .

2 .5 . مركز الضبط والسلوك اللاسوي :

إن الإنسان قد يتعلم الاستجابة بطريقة شاذة لبيئته، وإذا تعززت هذه الاستجابات حتما ستتكرر، وتتحول إلى عادة أو أسلوب حياة شاذ وغير عادي، فيطلق عليه السلوك اللاسوي، وعلى هذا الأساس يجب أن لا يكون هذا التعلم وإن كان يكون بأسلوب أحسن توافقا.(معمرية، 2012)

تقر المدرسة السلوكية أن الإنسان في حياته العامة معرض للتعامل مع البيئة، وبالتالي التعلم منها وفي إطارها، إلا أن هذا التعلم قد يكون على غير صواب أو يكون بطريقة شاذة، وتكرار هذا التعلم يؤدي إلى الرسوخ، فينتج عنه سلوك غير سوي، وترى(السلوكية) في السلوك اللاسوي مجرد استجابات غير سوية متعلمة، أو هو نوع من الإخفاق في تعلم الاستجابة السوية.

أما المعرفيون يرو أن السلوك اللاسوي ينشأ نتيجة تبني الفرد لأفكار ومعتقدات خاطئة عن نفسه، وعن البيئة التي يعيش فيها.(معمريه، 2012).واستمرار هذا السلوك ورسوخ هذه الأفكار والمعتقدات التي تخلو أساسا من العقلانية والمنطق السليم تكون مخرجاتها أفكار معممة غير عقلانية، تنعت باللاسواء، وقد يكون تبني هذه الأفكار لسبب عجز في السيطرة على الأحداث البيئية مع نقص الفعالية في الحصول على التعزيزات المرغوبة .

نستنبط من هذا أن مركز الضبط شقان: داخلي؛ مميزاته وخصائصه تنطبق على السلوك السوي، وخارجي؛ مميزاته وخصائصه تنطبق على السلوك اللاسوي، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين مصدر الضبط وبعض الاضطرابات منها :

دراسة ريسيك (1982) Resik والتعرف على عينة من طلاب الجامعة بكلية الطب بأمريكا التي توصلت إلى أن الأشخاص القلقين تنقصهم الفاعلية في استبصارهم بالواقع، وفهمهم للأحداث البيئية، والسيطرة عليها، وتغيير التوقعات السلبية عن إمكاناتهم الشخصية في ضبط أسباب الحصول على التعزيزات، ومنه كانت سماتهم هي التوتر، الغضب، الارتباك، الاضطراب، القلق والاعتقاد في الضبط الخارجي. (موسى، 1989)

وبياجيو (1989) Biaggio توصل إلى وجود علاقة موجبة بين القلق والاعتقاد بمركز الضبط الخارجي، و بالنسبة لـ أيكن Aiken (1982) توصل في دراساته بأمريكا إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الاعتقاد في الضبط الخارجي والاكتئاب (موسى، 1989) .

وأديس (1986) Ades وآخرون بإنجلترا فقد توصلوا في دراسة مقارنة إلى أن المجموعة التي لا تعمل كانت أكثر اكتئابا، وأكثر اعتقادا في الضبط الخارجي مقارنة بالمجموعة التي تعمل (معمرية، 2012).

إن الاعتقاد في الضبط الخارجي من سمات الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات النفسية، فجل الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الاضطرابات النفسية والاعتقاد في مركز الضبط الخارجي، وهذا ما بينه رشاد عبد العزيز موسى(1989) في دراسته لعلاقة مركز الضبط الخارجي بالهستيريا، وكذلك ما بينه أحمد عكاشة (1992)، وجمال مختار حمزة (1994) ورشاد عبد العزيز (1989) في تحليل السلوك السيكوباتي ومركز الضبط، إلى غير هذا من الاضطرابات العصابية والإدمان والشذوذ الجنسي وغيره (معمرية، 2012).

ما يلاحظ؛ أن كلما ظهر السلوك السلبي إلا وكان مصاحب لمركز الضبط الخارجي، ما يجعله في حد ذاته سلوكا لا سويا، زيادة عن الأفكار اللاواقعية التي تدفع بالفرد إلى الخمول والاتكال والتملص من المسؤولية، والاعتقاد في الأمور الغيبية.

2 . 6 . مركز الضبط و الأساليب المعرفية :

تعبر الأساليب المعرفية عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد، في تنظيم ما يمارسه من نشاطات معرفية بأبعادها المختلفة، من حيث استقبال المعلومات والتعرف عليها، والاحتفاظ بها، ثم استخدامها، يشير كيجان (1963) kagan إلى أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا، الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتناوله لعمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتباره

الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم، والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل معها، كما يشير إلى الطريقة المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة (الشرقاوي، 1989)

إن هذا الأسلوب المعتمد على استقبال المعلومات، والتعرف عليها، وتنظيمها والاحتفاظ بها وغيرها من العمليات المعرفية هي من خاصية الفرد، ومميزاته في الفهم والإدراك والتذكر والتفكير، ما يؤهله للتأثير على البيئة .

جاء في حامدي الفرماوي (1986) أن وتكن (1979) withkin يعتبر الأسلوب المعرفي من العوامل التي تتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء في المجال المعرفي من عمليات إدراك وتذكر وتفكير وحل المشكلات، أو ما يتصل بالمجال الوجداني وما يشمله من ميول واتجاهات، وغيرها، ويعرفه بأنه : "الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للمعلومات المكتسبة، ما يجعله من خاصيات الشخصية، واعتباره مؤشرا لدراسة الفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي، سواء في المجال المعرفي أم في المجال المزاجي". (معمرية ، 2012 : 66)

أي أن الأسلوب المعرفي هو من نتاج الشخصية، وبالتالي هو متصل بسمات الشخصية وبالمجال المعرفي وقدرات الفرد والجانب الوجداني المزاجي وكل ما يرتبط بالشخصية، وعليه يصبح للفرد خصوصيته من حيث التفكير والتذكر والتحليل والتعامل مع البيئة، مما أوجد للأساليب المعرفية عدة دراسات لعلاقتها مع مكونات الشخصية وسماتها، ومن أكثر الأساليب المعرفية التي تمت دراستها مع متغيرات سيكولوجية أخرى الاعتقاد في الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز، أسلوب الاعتماد والاستقلال في المجال الإدراكي والاندفاع في التربوي المعرفي.

بالنسبة لأسلوب الاعتماد والاستقلال في المجال الإدراكي، بينت العديد من نتائج الدراسات أن هناك علاقة بينه وبين مركز الضبط، لأن أسلوب الاعتماد من سمات المعتقدين في الضبط الخارجي، وأسلوب الاستقلال هو من سمات المعتقدين في الضبط الداخلي .

يضيف بشير معمرية (2012) أن العوامل الشخصية الهامة التي تميز الأفراد ذوي الكفاءات المعرفية العالية، والخصائص العقلية المتفوقة في التعامل مع البيئة بفاعلية ونجاح، هي من سمات المعتقدين في الضبط الداخلي مقارنة بالمعتقدين في الضبط الخارجي.

يتضح من هذا؛ أن الجانب المعرفي هو المحرك الأساسي لمركز الضبط، من خلال تناوله للدافعية والتنبؤ بالسلوك والتوقع واعتقاد الفرد.

2 . 7 . مركز الضبط و المجال الدراسي :

يعتبر مركز الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الإنساني، والتنبؤ به في العديد من المواقف والمراحل العمرية، أهمها وأكبرها وقتا مرحلة التمدرس لما تحمله من نتائج وتحصيل، فقد صرح كولمان (1966) colemane وآخرون أن مركز الضبط هو " أحد المحددات في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بنيتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي عامل أخر" (سيد سليمان و إبراهيم عبد الله، 1997: 14).

يمكن تفسير ذلك؛ بأن التلميذ يقضي معظم أوقاته في الدراسة، و يرتبط و ينشغل بها أكثر من أي مجال أخر، إضافة إلى أن المدرسة هي من اهتماماته الأساسية وانشغالاته المفروضة، ومركز الضبط الذي يعتبر سمة من سمات الشخصية، وأسلوب من أساليب التفكير، وعامل من العوامل المعرفية، يعد أحد العوامل الأكثر تأثيرا على البيئة أو التأثر بها، وبالتالي يكون هو الذي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وجد ستفنسن (1973) Stevens أن توقعات الطلاب واعتقاداتهم بأنهم يؤثرون على البيئة بمجهوداتهم الخاصة، كانت أكثر أهمية من كل العوامل الأخرى التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي. (معمرية، 2012).

ويرى الديب " أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أي؛ (داخليو التحكم) هم الأكثر تفوقا دراسيا، ولذلك هم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق، وهم أكثر تحملا للمسؤولية، وأنهم يضعون خططا ويلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم"(الديب، 1987 :39)

يعني هذا؛ أن الطلبة الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم، لإيمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم، ومن أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ مطامحهم الدراسية، لأنهم على يقين بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية.

أشارت دراسات روتر rotter وميلر(1995) mulary وصفاء الأعسر (1987) وعلي محمد الديب (1985) أن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة، لأنهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بتلاميذ فئة الضبط الخارجي .

وفي السياق نفسه يشير ماكيشي (1976) mackeachie إلى أن " الأفراد ذوي التحكم الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل، بحيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم، بينما لا تبذل مجموعة التحكم الخارجي جهدا مماثلا، لان أفرادها لا يتوقعون أن جهدهم سوف يكون له أثرا على النتائج" (خطار، 2001: 87).

وأوضح كرندال (1965) crandall أن التلاميذ ذوي الضبط الخارجي يتصفون بالضعف في الأداء الأكاديمي، وتواضع التحصيل الدراسي، و هذا ما يبين أن التلاميذ ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم التحصيلي. (معمرية، 2012) قد يرجع هذا إلى إدراكهم لقواهم وإمكاناتهم وقدراتهم وتفعيلها في تحقيق التفوق الدراسي، كما يبذلون قصارى جهودهم للوصول إلى ذلك، بينما التلاميذ ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض أدائهم التحصيلي لاعتقادهم أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية، وهذا ما قد يحول دون استغلال مهاراتهم وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي .

إن ما سبق التطرق إليه يدل على فعالية الضبط الداخلي، كعامل أساسي لتحقيق النجاح في المجال الدراسي، وادراك التلميذ لإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية، وإدراكه بأنه المسؤول عن حدوثها، ما يدفعه إلى بذل جهده وتحقيق رغبته أو حاجته في النجاح و التفوق الدراسي.

كما يتضح أن ضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ ناتج عن اعتقادهم بعدم تحكمهم في أحداث المجال الدراسي، وإدراكهم بأنهم غير مسؤولون عن ما يجري وما تفرزه النتائج والعوامل الخارجية المتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين (المعلمين، أصحاب النفوذ ...) على أن هذه العوامل هي التي تقرر النتائج، وهذا ما يجعلهم يدخرون جهودهم ولا يقومون بأي جهد للحصول على مستوى دراسي مرتفع.

إن ذوي الضبط الداخلي في مختلف مستويات العمر والمراحل الدراسية يتفوقون على ذوي الضبط الخارجي في العمليات المعرفية والإبداعية والأساليب المعرفية وفي الدافع للإنجاز بشتى أشكاله وهذا بإدراكهم لقدرتهم على تغيير الأحداث في بيئاتهم، وأنهم مسؤولون على نتائج أعمالهم وتوقعهم للنجاح والحصول على تعزيزات ذات قيمة عالية. (معمرية، 2012)

ونظرا لأهمية مركز الضبط الداخلي في المجال الدراسي ما يدعو إلى ضرورة التفكير بإمكانية تنميته لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي مستقبلا، أو العمل على تغيير هذا الاعتقاد، وتبديل هذه الأفكار والإدراكات إلى ضبط داخلي، ليصبح صاحبه مستقل ومسؤول، له أهدافه، مفعل لقدراته، وإمكاناته.

3 . مركز الضبط على ضوء النظريات السيكولوجية:

3 . 1 النظرية المعرفية :

تؤكد هذه النظريات على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقوم بها .

إن التعزيز عند السلوكيين يعتبر كمحرك للدوافع، فيرو أن الفرد يبادر إلى تكرار سلوك معين أو الإحجام عنه وفقا للمعززات المراد نيلها والأهداف التي يسعى إليها، فتكون زيادة الدافعية إما لتبني وتكرار سلوك جديد عن طريق التعزيز الايجابي، أو بالتخلي وإطفاء سلوك غير مرغوب فيه عن طريق تقديم حوافز سلبية، (محمد بالرابح ،2011) من هذا يتبين أن هذه النظرية تعتمد على التعزيز الخارجي، وبالتالي يكون مركز الضبط خارجي فقط، بينما يرى أصحاب النظرية المعرفية أن هذا التعزيز الذي يمثل دافعية خارجية يفسر على أن الفرد المتعلم يقوم بسلوك ما بهدف المكافآت وليس بهدف الاهتمام بالسلوك، وعلى النقيض بالتعزيز الذي مصدره داخلي، والذي يهدف إلى إشباع حاجات معرفية داخلية ليصبح الفرد المتعلم أكثر كفاءة وثقة واستقلالية، فيكون مركز الضبط الخارجي هو المحيط الفيزيقي المادي والاجتماعي، بينما مصدر الضبط الداخلي للتعزيز هو الشخص المتعلم نفسه .

كما ترى من الواجب أن تكون المراحل النمائية الأولى استثارتها للدافعية ذات مصادر خارجية مادية ومع مرور المراحل النمائية تنتقل استثارتها للدافعية إلى مركز داخلية معنوية، لأن الدافعية الخارجية تبقى مادامت الحوافز والمكافآت موجودة وتتوقف عند فقدانها، بينما تستمر الدافعية الداخلية مع الفرد مدى الحياة (بن يونس، 2007).

يتضح هذا من خلال الاختلاف الموجود بين سعادة متعة أقرب مصادفة لخبرات مفرحة أو ممتعة نحو استمتاع بحفلة أو بقضاء يوم عطلة جميل، وبين سعادة القيم المستمرة والعميقة والمشبعة التي يحبها أولئك الذين يعرفون دوافعهم الحقيقية، وأسس حياتهم، ويجعلونها تستمر خلال الحياة، ومن هنا فالسعادة الحقيقية ليست بالظرفية وإنما المتماشية مع الحياة.

3 . 2 نظرية الشخصية:

إن الفروق الفردية والاختلاف الموجود بين بني البشر فتح المجال للبحث في وأسبابها وتقسيم أنماط الشخصية كل حسب مجاله وتخصصه، ومن هذه التقسيمات للشخصية ما صنف على ضوء

المنبهات والعوامل الخارجية التي تقع على الفرد، ومنها ما صنف الشخصية على ضوء التفاعل بين الفرد وخصائصه من جهة، والمجتمع وخصائصه من جهة أخرى، ومنها ما صنف على أساس الدوافع أي أن كل شخص تتكون لديه مجموعة خاصة من الدوافع تدفعه إلى السلوك (الجسماني، 1994) من هذا كان الفرق في تصنيف الشخصية من حيث سلوك أساسه الفرد وهو ما يتصف به صاحب الضبط الداخلي، و سلوك أساسه البيئة وغيره وهو صاحب الضبط الخارجي .

3.3 . دافعية الإنجاز :

يستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصر بمعنيين هما:

- الدافعية كمنظومة العوامل لسلوك الفرد أي هي بمثابة محددات السلوك.
- الدافعية كاستثارة النشاط السلوكي للفرد أي بمثابة منشط للأداء.

فالمعنى الأول يعد بمثابة عادة للتحليل النفسي بينما ينتمي المعنى الثاني للدافعية في المجال التربوي. (بن يونس، 2007) وهذا ما ذكرناه في مركز الضبط ودافعية الانجاز.

وتشير الدراسات و البحوث التي أجريت حول مفهوم دافعية الإنجاز إلى أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل:

- دوافع النجاح . دوافع تجنب الفشل ويتعلقان بخصائص الفرد.
- صعوبة . سهولة المهمة ويتعلقان بخصائص المهمة.

كما تتحدد محصلة دافعية الإنجاز بالأمل في النجاح – الخوف من الفشل حيث أن الأمل في النجاح يتحدد ب:

- دوافع النجاح والاحتمالات الذاتية للنجاح وقيمة بواعث النجاح، أي أن الأمل في النجاح = (دوافع النجاح ×احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح).

بينما الخوف من الفشل يتحدد ب:

- دوافع تجنب الفشل، واحتمالات الفشل وقيمة بواعث تجنب الفشل، أي أن الخوف من الفشل = (دوافع تجنب الفشل × احتمالات الفشل × قيمة بواعث الفشل) .

فتكون المحصلة النهائية هي: (دوافع النجاح ×احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح) ـ (دوافع تجنب الفشل × احتمالات الفشل × قيمة بواعث الفشل).

ومنه تعتبر دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة ثباتا نسبيا، فهي محددات فردية أو شخصية لدافعية الإنجاز، بينما تعتبر العوامل الأخرى: احتمالات النجاح أو الفشل هي: محددات بيئية أو موقفية لدافعية الإنجاز و التي تتباين من موقف لآخر وينر، (Wiener (1974 (بن يونس، 2007).

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد المدفوعين داخليا يسعون لتحقيق الكفاءة والتمكن والاستطاعة وتحقيق الذات والسيطرة على الأحداث، وهذه من صفات ذوي الضبط الداخلي. (معمري 2012).

نستنتج من هذا أن الدافعية الداخلية تؤدي إلى ضبط داخلي كما أن الدافعية الخارجية تسوقنا إلى ضبط خارجي .

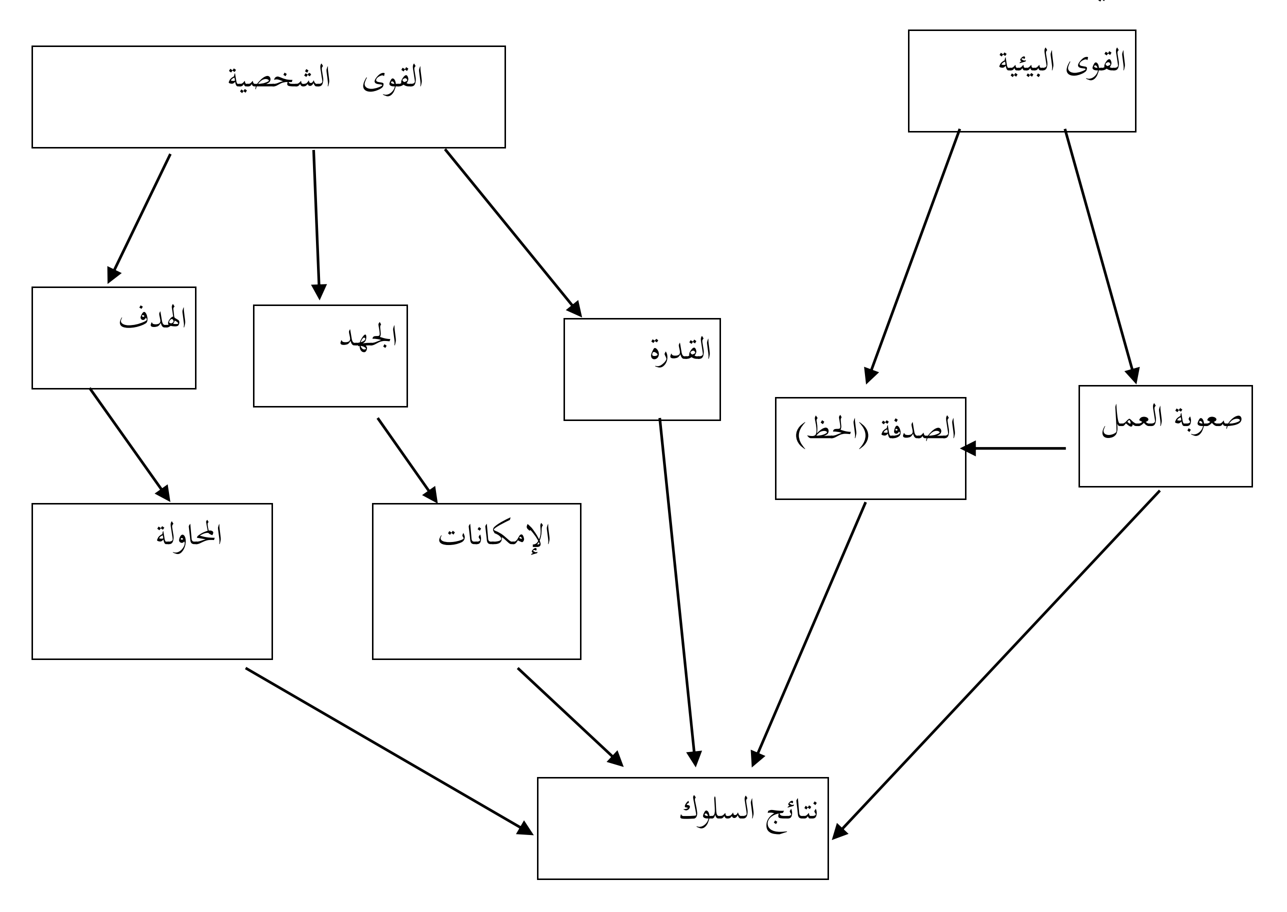
3 . 4 ـ **العزو السببي** :

إن نظريات العزو تهتم بالتفسيرات المعرفية للدافعية. وهذه النظريات تصف كيف أن تفسيرات وتبريرات وأعذار الأفراد تؤثر في الدافعية، من علماء النفس المؤسسين لهذه النظرية العالم هيدر (1958) Heider الذي يرى أن النتائج تنسب إلى قوى شخصية (ذاتية) أو خارجية :

ـ الشخصية (ذاتية) هي التي تنتج القدرة والجهد والهدف، والقدرة هي إمكانية الفرد على ممارسة السلوك المعزز ليعطي نتائج ناجحة، وتعود المحاولة التي يقوم بإنجازها إلى عنصرين هامين هما : الهدف

والجهد، فالأول؛ عنصر كيفي يوضح كيف يحاول الفرد أن يعمل، أما الثاني؛ فهو عنصر كمي يعطي الشدة التي يحاول أن يقوم بها الفرد.

ـ الخارجية أو الغير شخصية هي التي تنسب إلى صعوبة المهمة أو الصدفة وهذا ما يوضحه الشكل التالي :



الشكل رقم (1) يبين التصور النظري للعزو السلوكي في ضوء نظرية هيدر.(السيد عثمان، 2001).

يتضح من هذا الشكل أن نتائج السلوك تكون محصلة كل من البيئة الداخلية والخارجية، فعوامل الصدفة والحظ وإمكانية الفرد والمحاولة، تتوقف على نسبية العوامل البيئة الخارجية، أما البيئة الداخلية تتمثل في قوى الشخصية، والتي يصرح عنها بالجهد والهدف والقدرة.

وأقرب وأبسط دليل ما نلتمسه في المجال التعليمي بالمدرسة .

ونجد من الذين ربطوا نظرية العزو بالتعليم المدرسي العالم وينر (1974) B. Wiener حيث يرى بأن معظم الأسباب التي يعزوها الطلاب إلى نجاحهم وفشلهم يمكن أن تعود إلى ثلاثة أبعاد هي:

ـ **الموضع أو الموقع** : يبين فيه سبب الفشل أو النجاح إن كان داخلي، منبعه الشخص ذاته، أو خارجي راجع إلى البيئة .

ـ **الاستقرار أو الثبات** : يبين فيه أسباب عزو النجاح أو الفشل، هل هي مستقرة دائمة نسبيا، أم غير مستقرة غير ثابتة .

ـ **المسؤولية** : يبين فيها الأسباب التي يعزى إليها النجاح والفشل، هل بمقدور الفرد السيطرة عليها، أم من غير الممكن ذلك .

من خلال تفاعل هذه الأبعاد الثلاثة، التي يحمل كل منها قطبين، تنتج التفاعلات الآتية :

جدول رقم (1) يبين أبعاد عزو النجاح والفشل عند وينر

الموضع	الثبات	المسؤولية سبب الفشل
1. داخلي	ثابت	مسيطر عليه ـــ لا يذاكر أبدا
2. داخلي	ثابت	غير مسيطر عليه ـــ استعداد قليل

3 ـداخلي	غير ثابت	مسيطر عليه ــ لم يذاكر لهذا الامتحان تحديدا
4ـداخلي	غير ثابت	غير مسيطر عليه ـ مرض يوم الامتحان أو عامل
5خارجي	ثابت	آخر
6. خارجي	غير ثابت	مسيطر عليه ــ المعلم متحيز
7. خارجي	ثابت	مسيطر عليه ــ فشل الأصدقاء في المساعدة
8. خارجي	غير ثابت	غير مسيطر عليه ـ صعوبة المتطلبات المدرسية
	ثابت	غير مسيطر عليه ــ حظ سيء

حيث يرتبط بعد الموضع بالشعور بتقدير الذات .

ويرتبط بعد الثبات بالتوقعات المستقبلية .

ويرتبط بعد المسؤولية بالعواطف كالغضب، الشفقة، الامتنان، والخجل ..

إذا عزي النجاح إلى أسباب (عوامل) داخلية فإنه سيؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى الفرد، والذي يعبر عنه بالفخر وزيادة الدافعية، بينما الفشل إذا عزي إلى أسباب (عوامل) داخلية فإنه سيؤدي إلى التقليل من تقدير الذات لدى الفرد بالتالي نقص الدافعية .

عزو الفشل والنجاح إلى عوامل ثابتة يؤدي إلى توقع النجاح والفشل في هذا الامتحان مستقبلا.

أما إذا عزي الفشل والنجاح إلى عوامل غير ثابتة كالحظ أو المزاج يؤدي إلى التوقع أو الأمل في حدوث تغيير مستقبلا في هذا الامتحان.

وعندما يفشل الشخص في أداء مهمة ما، بإمكانه وبمقدوره السيطرة عليها يؤدي به إلى الشعور بالذنب، أما إذا نجح في هذه المهمة سيؤدي به إلى الشعور بالفخر.

وعند الفشل في هذه المهمة وليس بإمكانه أو بمقدوره السيطرة عليها يؤدي به ذلك إلى الشعور بالخجل أو الغضب إزاء الشخص أو الجهة المسئولة.

وفي حالة الفشل الذي يعزى إلى نقص في القدرة، والقدرة غير مسيطر عليها يؤدي ذلك إلى خجل وإحراج، بالتالي انخفاض في أداء المهمة.

أما إذا عزي الفشل إلى نقص القدرة والقدرة مسيطر عليها، ينتج عن ذلك الشعور بالذنب وبالتالي حدوث التحسن أو التطور في الأداء، ومنه كان الأفراد ذوي الموضع الداخلي للسيطرة هم أفراد ذوي الضبط الداخلي .(بن يونس،2007) .

وقد لخص *وينر*(1974) Wiener نتيجة الدافعية عندما يعزى الفشل إلى نقص في القدرة، عندما تكون غير مسيطر عليها على النحو الآتي:

- فشل ------← نقص القدرة -------← غير مسيطر عليها -----← غير مسؤولة -------← خجل-----← انخفاض الأداء.

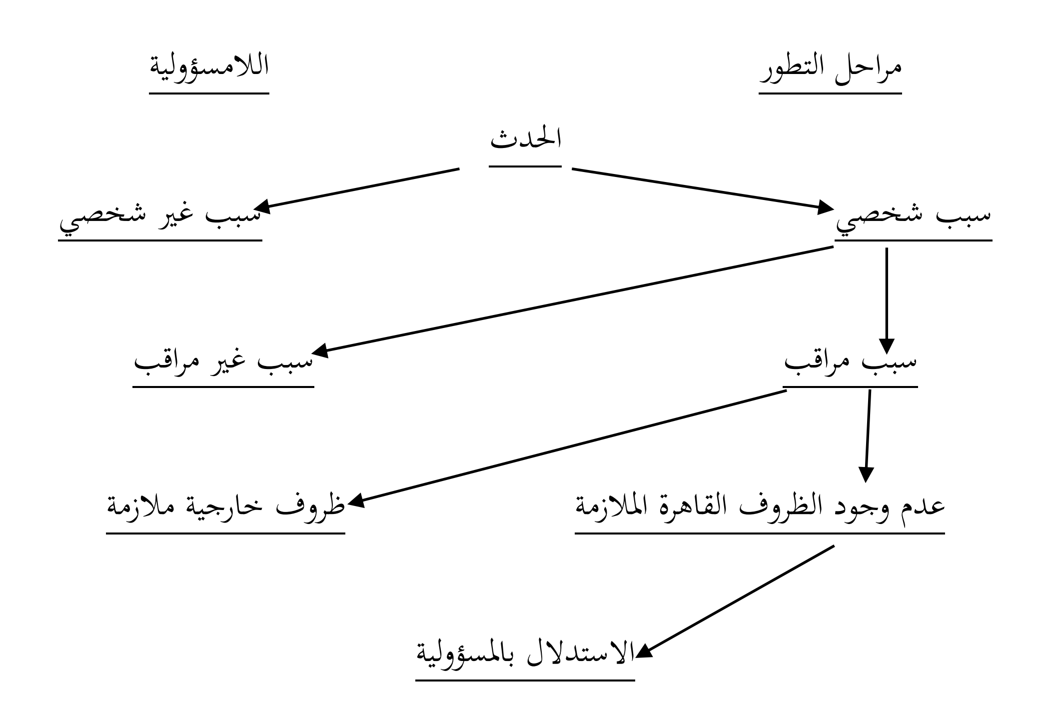
أما عندما يعزى الفشل إلى نقص الجهد تكون النتيجة على النحو التالي:

. فشل--← نقص في الجهد ----← مسيطر عليه ----← مسؤول ----← ذنب ----← تحسن أو تطور في الأداء . (بن يونس ، 2007).

بمعنى أن كل فشل راجع إلى نقص القدرة التي يراها الفرد بأنها خارجة عن إرادته، وبالتالي لم تكن له مسؤولية على هذا النقص، فهذا ما يؤدي به إلى الخجل لسبب نتائج الفشل، وبما أنه يرى المسؤولية ليست عليه فهولا يبدي أي جهد ولم تكن له أية دافعية ما يؤدي به إلى انخفاض في الأداء مرة أخرى .

أما الفشل الذي سببه نقص في الجهد مع وجود القدرة، أي الفرد هو المتسبب في هذا النقص وبالتالي هو المسؤول عليه، فهذا ينتج عنه الإحساس بالذنب فيرفع من هذا الجهد، ثم التحسن والرفع في الأداء .

ويضيف وينر (1995) Weiner أن هناك مراحل وخطوات للوصول إلى المسؤولية أو التخلي عنها، فقد يتخلى عنها منذ البداية ويعزو أسباب وقوع سلوكه ونتائجه إلى الغير أو المحيط كمرحلة متقدمة من اللامسوؤلية، وفي مرحلة موالية قد يعزو الفرد أسباب الحدث إلى شخصه إلا أن هذا السبب يكون غير مراقب لعدم القدرة على التحكم، وفي مرحلة أخرى قد يعزى السبب إلى الفرد ويكون مراقب وله الاستطاعة إلا أن وجود الظروف الخارجية الملازمة للحدث تجعله غير مسؤول عن الحدث. حتى يكون مسؤولا عن الحدث يجب عدم التقيد بهذه الظروف والأسباب، وهذا ما يمكن رسمه في المخطط التالي:



المخطط رقم (2) يمثل مراحل الاستدلال على المسؤولية عند وينر .

3 . 5 . النظرية التفاعلية :

وضعت هذه النظرية استنادا إلى أعمال روتر Rotter. (1966) وفارس Phares، حيث يميزان بين نوعين من النماذج الإنسانية بالنظر إلى رؤيتهم للتعزيز الذي ينالونه أثناء أو بعد أدائهم لأعمالهم، فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج عن أعمالهم وأهدافهم وقدراتهم، والأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج عن القدر أو الصدفة أو الظروف الخارجية، بحيث أنهم لا يستطيعون ضبط أمورهم (سليم، 2003).

هذه التمثيلات العائدة إلى منبت التعزيز يمكن أن ترجع إلى النماذج المعرفية، فهي تعمم وتثبت وتصبح إحدى عوامل التمييز بين شخصية الأفراد وعنصرا هاما في الفوارق الفردية، حيث تربط هذه النظرية، الدافعية التي أساسها التعزيز بمركز الضبط؛ فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي يكون المعزز عندهم هو الهدف المرسوم والعمل على بلوغه فتكون دافعيته قوية وبالتالي يستعمل قدراته ويقوم بأعماله، أما الذين لديهم مركز ضبط خارجي يكون التعزيز لديهم خارجي قد لا يحرك دافعيتهم وينظرون إليه أنه خارج عن إرادتهم وبالتالي لا مسؤولية لهم فيه، فتبقى أعمالهم متوقفة وأمورهم غير مضبوطة .

4 . مؤشرات فئتي مركز الضبط:

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط، يتبين أن لكل فئة عدة مؤشرات متمثلة في :

4 . 1 . مؤشرات فئة الضبط الداخلي :

إن الأفراد الذين يعتقدون في الحصول على تعزيز سلبي أو إيجابي يرتبط بالقوى الداخلية؛ أي بذواتهم، في نظر روتر (1966) Rotter ولهم مؤشرات تظهر من خلال ما يلي:

4 . 1 .1 **الذكاء أو القدرات العقلية** : وهي اعتقاد الفرد بأن له القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة .

4 . 1 . 2 **المهارة (الكفاءة)**: وهي اعتقاد الفرد بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها يعود إلى مهارات و كفاءات اكتسبها من الخبرات السابقة.

4 .1 .3 **الجهد**: حيث يكون اعتقاد الفرد بأن كل ما يجري من أحداث يرتبط ارتباطا كليا بالجهد الذي يبذله.

4 .1 . 4 **السمات الشخصية المميزة** : يكون اعتقاد الفرد بأنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

إن مؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح أو الفشل تحركهما قوى ذاتية داخلية، فيقبل على مواجهة المواقف الحياتية، بعزيمة ودافع قوّي نحو إنجازاته لإدراكه لما له من إمكانية للهيمنة والسيطرة على الأحداث واستطاعته تغيير مجرياتها بقواه .(كفافي ، 1991)

كما أنه يعتبر المسؤول عن نتائج أعماله، إذا كان النجاح فهو المتسبب فيه وإذا كان الفشل فهو كذلك الذي يعتبره كتقصير منه .

4 . 2 مؤشرات فئة الضبط الخارجي :

أورد في سليمان علي أحمد وحليمة السعيد (2013) نقلا عن عبد الفتاح دويدار (1994) أنه إذا كان التعزيز مرتبطا بالعالم الخارجي فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب روتر (1966) (rotter) في :

4 . 2 . 1 **الحظ أو الصدفة** : حيث أن الفرد يعتقد عدم إمكانياته التنبؤ بالأحداث، لأن كل الأمور مرهونة بالحظ أو الصدفة، بالتالي لا علاقة لعمل الفرد بنتائجه .

4 . 2 . 2 **قوة الآخرين**: يعتقد الفرد أن الآخرين مثل: الوالدين، المعلم، المدير، وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث، ولا حول ولا قوة له في التأثير عليهم، لأنهم هم الذين يوّجهون الأعمال وهم الذين يراقبونها ويقوّمونها وبالتالي الفشل والخطأ هو ليس من صنع الفرد .

4 . 2 . 3 **القدر**: يعتقد الفرد أنه لا جدوى من محاولة تغيير الأحداث، لأنها مقدرة سلَفا، ومن تكون له القدرة على تغيير أمور مكتوبة على الفرد مسبقا؟ .

هذه المؤثرات السابقة الذكر الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح والفشل وتسيير الأمور كلها تكمن خارج ذاته وإرادته وهو بذلك يخضع تسيير شؤونه لقوى خارجية، لكونه لا يدرك ولا يؤمن بأنه يملك القوة لتغيير الأشياء.(كافي، 1991).

وعندها يبقى في مواقف الاتكال والتراخي والتخلي عن المسؤولية لاعتقاده بأن الأعمال للذين يديرونها وما هو إلا مأمور أو منفد لما يطلبونه، أو التحجج بأن كل شيء مقدر ومكتوب سالفا ما عساه أن يفعل أو يغير ما لا يمكن تيغييّره، أو إلقاء اللوم على الحظ والصدفة اللذان خانه ولم يكونا في صالحه.

5 . خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط :

إن اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الأحداث، ومدى تحملهم مسؤولية نتائجها، سواء كانت ناجحة، أم فاشلة يعكس فروقا واسعة في أنماط سلوكهم، وهذا باتفاق معظم الدراسات التي توصلت إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية وواضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي، منها :

دراسة روتر(1966) rotter ودراسة جو (1971) Joe ودراسة ليفكورت (1972) Lefcourt، وسترايكلاند (1977) Strickland ودراسة صلاح الدين أبو ناهية (1988) ودراسة جابر عبد الحميد جابر و محمود عمر (1987). في (بشير معمرية،2012)

لقد لخص صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989) أهم الخصائص التي يتميز بها أفراد فئة الضبط الداخلي فيما يلي:

- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية للوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة.
- القدرة على تأجيل الإشباع ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليها.
- المودة والصداقة في علاقاتهم مع الآخرين.
- العمل والأداء المهني، حيث تبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم الشغل الذي يعملون فيه، والبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم.
- التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وتنوع أساليبهم في حل المشكلات، كما أنهم أكثر تفتحا ومرونة في التفكير وأكثر إبداعا، وتحملا للمسائل والمشكلات العامة.
- الصحة النفسية والتوافق النفسي؛ فهم أكثر احتراما للذات و قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئنانا وهدوء وثقة بالنفس وأكثر ثباتا انفعاليا وأقل قلقا واكتئابا وإصابة بالأمراض النفسية.
- يحبون العمل في المواقع التي تعتمد على المهارة والجهد للحصول على النجاح، أو تعطي أكلها كل حين.
- الإيمان بأنهم المسؤولون عن قضائهم وقدرهم.

ويضيف عبد اللطيف خليفة (1992) :

. أن لديهم درجات عالية من وضوح القيم وتنمو بمعدل أسرع، مقارنة بالأفراد المعتقدين بالضبط الخارجي.

. يقاومون الانصياع ورغبات الآخرين في التأثير عليهم. (معمرية، 2012)

إن أفراد فئة الضبط الداخلي يتميزون بصفات إيجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة، وفي حياة مجتمعهم بصفة عامة.

أما بالنسبة لأفراد فئة الضبط الخارجي فهم يتصفون عموما " بالسلبية وقلة المشاركة والافتقار إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث، يفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث وبالتالي يتصرفون في الموقف بأسلوب غير ملائم "(محمد أبو ناهية 1987).

لقد توصلت دراسة "هونتراس وسكراف (1970) Hountras et Schraf إلى أن "خصائص الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي :

- المسايرة المفرطة وانعدام الثقة بالنفس.
- توقعات منخفضة للنجاح ...
- أكثر قلقا واستياء وتمركز حول الذات "(عبد العزيز موسى، 1993).

– الإيمان بأن المسؤول عن قضائهم وقدرهم هي القوى الخارجية أو البيئية المحيطة بهم، (أي لا يمتلكون حرية الإرادة في السيطرة على سير حياتهم والتحكم فيها).

– يفضلون العمل في المواقع التي يكون فيها الحظ هو الذي بتحكم في النتيجة.

– يرغبون في الانصياع والتبعية (معمرية، 2012)

وعلى هذا فإن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي الضبط الداخلي بصفات سلبية، التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة، وينعكس ذلك سلبا على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين.

مما سبق ذكره يمكن رصد أهم خصائص فئتي الضبط (الداخلي . خارجي) في الجدول التالي :

جدول رقم (2) يمثل أهم الخصائص التي تتميز بها فئتي الضبط داخلي . الخارجي .

خصائص فئة الضبط الداخلي	خصائص فئة الضبط الخارجي
الاعتقاد في العوامل النفسية الداخلية هي أساس نتائج العمل	الاعتقاد في العوامل الخارجية هي التي تسيطر على نتائج العمل .
الاعتماد على الجهد والقدرة في جميع ميادين الحياة	التبرير بالحظ والصدفة والقدر والغير وصعوبة المهام عند مواجهة أي عقبة
تحمل المسؤولية	التهرب والتملص من المسؤولية
التخطيط وبناء الهدف في العمل	العمل بشكل تلقائي اعتباطي .
اتخاد القرار والاعتماد على النفس	الانصياع للغير والتبعية
العمل والمثابرة في الشغل	التهاون والتراجع
تقدير الذات مرتفع	تقدير الذات منخفض
ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي	الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي
قلق طبيعي عادي	قلق اضطرابي
وضوح في القيم	عدم الوضوح في أغلب القيم
البحث والاستكشاف للوصول إلى حقائق المعلومة واستعمالها في حل المشكلات	البحث عن المعلومة الجاهزة وأخدها كما هي للعرض

خلاصة :

يعد مركز الضبط متغير أساسي من متغيرات الشخصية، اهتم به باحثون في ميدان علم النفس وعلوم التربية بإعطائه مسميات مختلفة؛ من مركز الضبط ومصدر الضبط ومركز التحكم ومصدر التحكم وغيرها والتي تعطي نفس المدلول لترجمة كلمة Locus of control التي تطرق لها العالم روتر Rotter في الستينات في نظرية التعلم الاجتماعي، ولكونه سمة من سمات الشخصية تبحث في تفسير السلوك والتنبؤ بالنتائج كانت له الأهمية في الدراسة والبحث لمعرفة أثره في الصحة النفسية وعلاقته بالسلوك السوي ومن تفوق وتراجع في الدراسة والدافعة والقيم وتقدير الذات ... واضطرابات نفسية وحتى الأمراض العضوية وغيرها. كما كانت له المكانة في العديد من النظريات انطلاقا من السلوكية والمعرفية إلى نظريات حديثة من الدافعية والعزو والتعلم وغيرها.

توصل البحث في هذا المضمار إلى وجود فئتين على متصل؛ داخلي وخارجي يبدأ الثاني حين ينتهي الأول، ولكل واحد منهما خصائص تناقض الآخر، حيث يعد مركز الضبط الداخلي إيجابي فعال، يتصف صاحبه بالدافعية وتقدير الذات المرتفع والعمل على تغيير المحيط بالمثابرة والاعتماد على القدرة وكسب النجاحات برسم الهدف والاعتماد على النفس، على عكس ما يتصف به ذووا الضبط الخارجي من انصياع وتبعية والتهرب من المسؤولية وعزو أسباب الفشل إلى المحيط والآخرين وغيرها من السلبيات .

إن مركز الضبط هو من الأسس المعرفية التي تجعل أفكار الفرد تتجه نحو السلب أو الإيجاب بالتالي إما التفكير بالعمل والنجاحات أو الركون والتقاعس والاتكال والاعتماد على الآخرين .

الفصل الثالث

تقدير الذات

الفصل الثالث

تقدير الذات

تمهيد

1-الذات

2-مفهوم الذات

3-تقدير الذات

خلاصة

تمهيد

إن الإنسان هو أعظم ما في هذا الكون، والأعظم منه هو الاختلاف الموجود بين الناس، والفوارق الفردية، ما أدى إلى دراسته من جميع الجوانب، وأكبر حصة وأعقدها هي جانب النفسي، فكانت الدراسات فيه على كونه الشخصية، أو الذات ، وكان تقدير الذات من المفاهيم الأساسية المتفرعة من الذات والتي تبنى عليها نظرية الشخصية وتحقيق الأهداف السامية للفرد والوصول به إلى حالة الاتزان والتكامل، ولهذا كان من المفاهيم التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم شخصية الفرد وسلوكه. ولدراسته ومعرفته لبد من الرجوع إلى الذات التي تشعبت في دراستها إلى عدة أقسام وعدة جوانب، فقد ميز هاماشيك Hamachech بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال :

. **الذات Self** : وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري .

. **مفهوم الذات Self-Concept**: يشير إلى البناء المعرفي الذي ينشأ من خلال خبراتنا والوعي بها.

. **تقدير الذات Self Steem** :يمثل الجزء الانفعالي منها (الحمدي محمد ضيدان، 1994).

والتطرق إلى تفصيل تقدير الذات من تعريفات المنظرين له والوقوف على الفرق بينه وبين مفهوم الذات، والتطرق إلى النظريات المفسرة لتقدير الذات، والكشف عن مستوياته وأبعاده والعوامل المؤثرة فيه والوصول إلى أهميته؛ هي من أساسيات البحث.

1. الــذات :

1 . 1 . تعريفها :

كان نظر العلماء والمنظرين في التطرق إلى الذات بأوجه مختلفة في مجالات متعددة وواسعة ، فيرى أتباع نظرية الاتجاه المعرفي بأنها عنصر ديناميكي للسياقات المعرفية للفرد، ولا تقتصر على كونها متغيرا للشخصية، بل تسمح بالضبط الداخلي لسلوكات الفرد. أما أصحاب نظرية التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد Freud فيرون أن الذات تنشأ عن تفاعل بين الدوافع البيولوجية والغريزية للهو والأنا مع التصنيفات الوالدية والثقافية التي تشكل الأنا الأعلى. أما أدلر Adler فيرى أن الذات تمثل تنظيما يحدد للفرد شخصيته وفرديته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي فيعطيها معناها، وتسمى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة . (أمزيان ، 2007)

بينما يرى هول Holl ولندزي Lindzey أن كلمة الذات في علم النفس تحمل معنيين :

. **الذات كموضوع** : هي اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه .

. **الذات كعملية** : وهي مجموعة أنشطة من العمليات السيكولوجية، كالتفكير، التذكر والإدراك التي تحمل السلوك والتوافق .

وبالنسبة لساربين (Sarbin)، فإن الذات هي بناء معرفي، يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده. (بنت راشد بن سالم الحجري، 2011).

و إذا أمعنا النظر فيما جاء به المنظرون وجدنا أن الذات هي كل ما يحمله الفرد من تكوين فسيولوجي، عصبي، سلوكي، معرفي واجتماعي، فيكوّن تصور عن نفسه وعن الآخرين، وتصور الآخرين عنه .

1 . 2 خصائص الذات :

توصلت البحوث والدراسات التي أجريت حول هذا المفهوم إلى أن خصائص أو مظاهر الذات هي:

1.2.1 بناء تنظيمي : يتكون هذا البناء من خلال خبرات الفرد على اختلافها، وتنوعها وتداخلها، وهي التي تشكل معطيات إدراك الفرد لذاته .

2.2.1 متعدد الأوجه: بمعنى أن النظام التصنيفي المستخدم تتعدد مجالاته مثل: الوضع المدرسي، التقبل الاجتماعي، الشخصية، القدرة أو الذكاء العام.

3.2.1 التقسيم الهرمي : إن هذه البنية المتعددة المظاهر أو الأوجه ربما تأخذ التقسيمات أو التصنيفات أو تأخذ الشكل الهرمي على العموم، أي أن المفهوم العام للذات ربما ينقسم إلى شقين من المكونات : مفهوم الذات الأكاديمي ويندرج تحته مفهوم الذات المتعلق بكل مادة من المواد الدراسية المختلفة، ومفهوم الذات غير الأكاديمي ربما ينقسم إلى التقبل الاجتماعي أو تقبل الآخرين (الأسرة،،الأقران، المدرسون ..)وجانب الشخصية، وهذه بدورها تنقسم إلى عناصر أصغر وهكذا على النحو الذي ينقسم إليه مفهوم الذات الأكاديمي (الزيات، 2001).

4.2.1 الثبات النسبي : رغم أن هذا المفهوم تتعدد الأوجه فيه إلا أن بناءه التنظيمي وتقسيماته تجعله صفة من صفات الشخصية الفردية ما يجعلها ذات ثبات نسبي .

إن ذات الفرد وما تحمله من خصوصيات متمثلة في البناء والتنظيم والتصنيف في نفس الوقت، كل على حسبه لاحتوائها على أوجه مختلفة في مجالات متعددة، فإنها تأخذ أشكال هرمية وثبات نسبي فيسهل القيام بالسلوك أو إظهار الصورة التي يصبو إليها الفرد، ويتعذر التهديم والتغيير كليا في وقت واحد .

2. مفهوم الذات :

2 . 1 تعريفه

أوضح ليفشيتز Lifshitz وآخرون بأن مفهوم الذات هو نظام من المعتقدات والمواقف التي يكونها الأفراد عن أنفسهم، ويشير جبريل (1993) إلى أن مفهوم الذات هو الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته، ولهذه الصورة ثلاث جوانب هي :

2 .1 . 1 معرفة **الذات** : أي ما يعرفه المرء عن نفسه مثل : العمل، الجنس....

2 1.2 **التوقعات من الذات** : وهي التوقعات التي تسهم في تحديد الأهداف الشخصية.

2 1 .3 **تقييم الذات** : ويتضمن تصور الفرد لما يمكن أن يكون عليه ولما يجب أن يصل إليه (بنت راشد بن سالم الحجري، 2011).

يشير هذا إلى أن الذات هو نظام معقد يحمل معتقدات الفرد والصورة التي يرى بها نفسه من معرفة سابقة، وتوقعه فيما يصبو إليه، وتقييمه لهما .

كما ينظر إلى مفهوم الذات على أنه: "خبرة ذاتية ينقلها الفرد للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر" (ليلى عبد الحميد، 1982: 8).

إضافة إلى ما سبق ذكره، أنها سلوك ظاهر يبديها الفرد للتعبير عن خبراته الذاتية.

وجاء في نظرية روجرس Rogers أن مفهوم الذات: "تنظيم عقلي معرفي منظم ومرن، متماسك المدركات والمفاهيم المتعلقة بسمات الفرد وخصائصه" (أمزيان،2007 : 26).

واعتبرت سلامة (2008) أن مفهوم الذات هو:" تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته".(بنت راشد الحجري، 2011: 9)

ويعرف بأنه: " تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وقدراته واتجاهاته وشعوره ووسائله، بحيث يصبح مفهوم الذات موجبا للسلوك عندما تبلغ هذه الأشياء ذروتها" (بني جابر، 2004: 116) .

بالرجوع إلى التعاريف الواردة حول مفهوم الذات نستنتج أنه هو الصورة المدركة التي يحملها الفرد عن نفسه لتحديد وبلوغ أهدافه الشخصية، التي يحوّلها إلى محيطه عن طريق السلوك الذي يقوم به، ثم يقيّمها ليصبح مفهوم الذات موجبا، أو سالبا .

2 . 2 أشكال مفهوم الذات :

أشار روجرز (1951) Rogers إلى أن هناك أشكال لمفهوم الذات هي:

2 . 2 . 1 الذات المدركة : تشير إلى إدراك الفرد لذاته وقدراته على حقيقتها، وليس كما يرغب الفرد، وتتشكل هذه المدركات من خلال تفاعل الفرد مع بيئته .

2 . 2 . 2 الذات الاجتماعية : تشير إلى إدراك الفرد لصورته التي ينظرها الآخرون، ويعتمد على تقييمهم له من خلال أقوالهم وأفعالهم نحوه، ويكتسبها من خلال اتصاله بهم.

2 . 2 . 3 الذات المثالية : تشير إلى الحالة المثالية التي يتمنى الفرد أن يكون عليها.

2 . 2 . 4 الذات الأكاديمية : تشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه، من حيث قدراته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية بمقارنته بالآخرين .

2 . 2 . 5 الذات المؤقتة : وهي تلك الذات التي يمتلكها الفرد لفترة مؤقتة، ثم تتلاشى بعدها، وتظهر حسب المواقف والمتغيرات التي يكون فيها الفرد (بنت راشد بن سالم، 2011).

هذه الأشكال والمظاهر هي المكونات والجوانب التي تمس الذات، وترتبط فيما بينها ارتباطا قويا، حيث يؤثر ويتأثر بعضها ببعض تأثيرا بالغا، فلا يمكن للذات أن تأخذ شكلا واحد من هذه الأشكال دون الأشكال الأخرى .

3 تقدير الذات :

3 . 1 تعريفها :

لغة : قدر بمعنى اعتبر، ثمن، أعطى الحظوة .

والتقدير هو:" تقييم انجاز الفرد بالنسبة للمكانة الاجتماعية التي يستغلها، سواء كانت هذه المكانة مرتفعة أم منخفضة، وسواء كان الفرد يحصل على تقدير منخفض أو مرتفع". (عنو عزيزة، 2008 :271).

اصطلاحا : تباينت تعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين حسب اتجاهاتهم ورؤاهم، وكل ينظر إليها من زاوية تخص انتمائه العلمي وأبحاثه، ومن هذه التعريفات ما يلي :

. روجرز (1951) Rogers: يعرفه بأنه:"اتجاهات الذات التي تنطوي على مكونات انفعالية وسلوكية". (حسين صالح، 1995 :215) .

كوبر سميث (1984) عرفه على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ويوضح مدى اعتقاده 1995 : 215 بأنه هام وقادر على النجاح والكفاءة (Cooper Smith 1984)

. ويرى كاتل (1964) Cattell أنه: "حكم شخصي لقيمة الذات، حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة". (حسين صالح ،)

ويوضحه ما سلو (1967) Ma slow في تنظيمه للحاجات النفسية الخاصة بحاجات التقدير في شقين :

- الشق الأول: يتمثل في احترام الذات، ويتضمن أشياء مثل الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس والقوة والشخصية والإنجاز والاستقلالية.
- الشق الثاني : يتمثل في التقدير من الآخرين، و يتضمن المكانة والتقبل والانتباه والمركز والشهرة (أديب الخالدي 2002)، حيث أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فلديهم فكرة متدنية عن ذاتهم ويعتقدون أنهم فاشلون غير جذابين.

ويرى كوبر سميث (1981) Cooper Smith أنه ظاهرة أكثر تعقيدا، لأنه يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل التي تتم بقدر من العاطفة.

كما ينقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين :

- **التعبير الذاتي** : وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها .
- **التعبير السلوكي**: الذي يمثل الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته وهي قابلة للملاحظة (أيت مولود 2012 : 52).

ويعرف على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، يعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته، ومعتقداته التي يستدعيها عندما يواجه العالم المحيط به وتوقعاته للفشل أو النجاح والتقبل وقوة الشخصية (عايدة ديب عبد الله محمد 2010 :76)

أما **الموسوعة النفسية** فعرفت تقدير الذات بأنه: " سمة شخصية، تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها" (ت . فؤاد شاهين 1997 : 431).

يلخص هذا التعريف تقدير الذات في ما حققه الفرد من حاجات، وما يسعى لإشباعه التي من خلالهما يقيّم الفرد شخصيته.

أما جابر وكفافي (1991) فيعرفان تقدير الذات بأنه: "اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها".

ويعرف بأنه "مجموع المدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد" (عنو 2008 :271).

وتقدير الذات هو:" ما يضعه الفرد بنفسه عن نفسه نتيجة معرفته لنفسه " (عبد الخالق، 1981: 23) .

تختلف تعاريف تقدير الذات باختلاف أصحابها، فمنهم من أعطاها معنى الاحترام، و منهم من أرجعها إلى الإدراكات وردود الأفعال، وقد تكون اتجاه الفرد نحو نفسه، ويراها آخرون أنها حكم شخصي، إلا أنهم يتفقون على إعطاء قيمة لها، ومنه يمكن القول بأن تقدير الذات هو تقييم الفرد للصورة التي يحملها عن نفسه، ومدى رضاه عن سلوكه، ومعاملته، ومكانته في مجتمعه .

2.3 الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

من خلال التعريفات السابقة يتبين وجود تباين وتمايز بين مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث ميز فوكس (1990) Fox في أبحاثه بين الاصطلاح الوصفي متمثل في مفهوم الذات، والاصطلاح الوجداني العاطفي متمثل في تقدير الذات، إذ يرى أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي، من خلال الاحكام التي يصدرونها الأفراد عن شخصيتهم بناء على خبراتهم وتسطير أهدافهم (أيت مولود، 2012).

إن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة (أبو زيد، 1987)

رغم تقارب المصطلحات إلا أن الفرق بينهما يبقى موجود، لأن كلاهما يحمل معنى مختلف، فالأول يعني فكرة الفرد عن نفسه، والثاني يشير إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه، سواء بالإيجاب أو السلب، مما ينجم عنه ما يسمى بالتقدير المرتفع أو المنخفض للذات (عنو ، 2008).

وقدم كوبر سميث (1981) Cooper Smith تعريفا للتفريق بينهما، إذ يرى أن: " مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة، مع اعتباره لذاته ، فهو يعبر عن معتقدات الفرد واتجاهه للقبول أو الرفض نحو ذاته" (آيت مولود ، 2012 :41).

فمفهوم الذات يتضمن معلومات موضوعية أو معرفية عن صفات الذات، بينما تقدير الذات عبارة عن تقييم انفعالي لهذه الصفات، ويعكس الثقة بالنفس (ليلى عبد الحميد، 1982)

ويرى عدد من العلماء وعلى رأسهم كوبر سميث Cooper Smith أن مفهوم الذات يعني معلومات وإدراكات الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فيشير إلى مشاعر الشخص نحو ذاته، وأحكامه حولها .

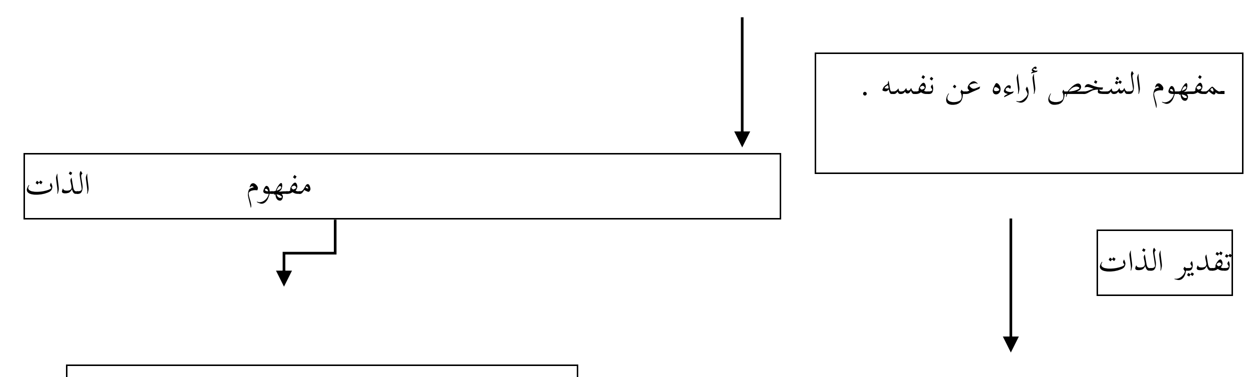
كما أن مفهوم الذات يمكن أن يوصف من حيث كونه واقعي أو غير واقعي، ومن حيث تكامله أو نقصه، ومن حيث تعقيده أو بساطته، أما تقدير الذات فيمكن أن يقيّم بين إيجابي أو سلبي وبين مرتفع ومنخفض (عنو، 2008).

والشكل التالي يبين الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات.

مفهوم الذات العامة

يتضمن معلومات موضوعية عن صفات الذات.

ادراك الفرد لذاته: (واقعي . غير واقعي)،(كامل . ناقص)، (معقد . بسيط).



. تقييم انفعالي يضعه الفرد لصفاته .

. مشاعر الشخص نحو ذاته، وأحكامه حولها: (إيجابي . سلبي)، (مرتفع . منخفض).

. يعبر عن معتقدات مألوفة اتجاه الفرد للقبول أو الرفض نحو الذات .

. القيمة التي يعطيها الفرد عن نفسه .

. يهتم بالقيمة الوجدانية.

الشكل رقم (3) يوضح الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات .

إن المصطلحين يشتركان في الذات إلا أن أحدهما يختص بالصورة الموصوفة شكلا وكيفا، والثاني هو تعبير عن قيمة هذه الصورة وبالتالي يبقى الأول عبارة عن المادة ونوعها والثاني عبارة عن قيمتها بالكم والتقدير.

3 . 3 النظريات المفسرة لتقدير الذات :

لقد تباينت أراء الباحثين في تفسيرهم لتقدير الذات حسب تباين النظريات، حيث ركز كل منهم على جانب دون الآخر، ولكل منهم اتجاهه الخاص به، ومنهجه في إثبات الجانب الذي يعمل عليه، ومن بين هذه النظريات ما يلي:

3 .3 .1 . نظرية التحليل النفسي:

يعتبر أصحاب نظرية التحليل النفسي (فرويد Freud، يونغ Young، وأدلر Adler، وغيرهم أن تقدير الذات مرتبط بالأنا الأعلى لكونه يعمل على الرفع من شخصية الفرد ؛ فينظرون على أن الأنا يمثل قسم من العقل يشمل الشعور والحركة الإدراكية، ويقوم بمهمة وسطية تتمثل في حفظ الذات، ويخضع لمبدأ الواقع، كما يعمل على تحقيق التوافق والتكيف مع المحيط، وعلى حل الصراع بفك النزاع بين الفرد ومحيطه. أما الأنا الأعلى فيقوم بوظيفة أسمى تتمثل في تقويم سلوك الفرد وتصويبه، والتحكم في طريقة إشباع حاجاته، بالطريقة المشروعة، والمقبولة اجتماعيا، فهو ذلك القسم من العقل الذي يمثل الوالدين والمجتمع (شريفي، 2002).

يرى أصحاب هذه النظرية أن الأنا الأعلى يدخل في صراع مع الأنا لينمي في الشخص الشعور بالإثم والتحريم وانتقاد الذات فيؤدي إلى شخصية مضطربة يترتب عنها اضطرابات نفسية وسلوكية تكسب الفرد نظرة سلبية عن ذاته منذ الطفولة، ويشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه، بالتالي لا تتوافق أحلامه ومشاعره مع محيطه، فيتولد عن هذا الصراع ضغطا سيكولوجيا ينعكس على سلوكاته، وتصرفاته، فيصعب عليه فهم وحب الآخرين، ويتجلى ذلك بوضوح في النشاطات والمنافسات الجماعية إذ يفضل الفرد أن يكون خاضعا لقوانين صارمة، فتزيد حساسيته للنقد وتفضيل العزلة [والتبعية] كما يتولد له نقص في الاتزان الانفعالي وعدم الثقة بالنفس، أما إذا كانت علاقة الأنا الأعلى متوافقة ومقبولة مع الأنا، فإن التوازن يتحقق ويتطور فيرتفع التقدير بالذات (شريفي ، 2002).

إن نظرية التحليل النفسي معروفة بعرضها لمثلث القوى النفسية المتكون من الأنا والأنا الأعلى والهو، ومنه فهي تنسب أي جانب من جوانب الشخصية لطرف من هذه الأطراف، كانتساب تقدير

الذات للأنا الأعلى، على أنه يصبو ويرتقي إلى ما يرضي المجتمع، فإن كان هذا مطابقا لما يستطيع الفرد أن يصدره من سلوك، فيكون الفرد متقبلا اجتماعيا وله مكانته بينهم، فبحظي بالمنصب الذي يؤهله بإبراز نشاطه الاجتماعي وكسب النجاحات، وبصحة نفسية و رضا عن النفس فيكون التوافق ويكون تقدير الذات مرتفع، أما إذا كان العكس وكان عدم التوافق بين ما يفرضه الأنا الأعلى وما يرضى به الأنا كان الصراع قائما، فيتجلى الاضطراب ويُهمش الفرد اجتماعيا بالنقص من قيمته والشك في أدائه وقدراته، فينخفض تقديره لذاته وتستحوذ عليه السلبية والهوان والانعزال .

3 . 3 . 2 النظرية السلوكية :

لكون هذه النظرية تهتم بالسلوك الخارجي فأنها لم تعطي أهمية كبيرة لمفهوم الذات وتقديرها، واعتبرت موضوعها غير قابل للقياس والتجريب، وكل ما هو خارج عن نطاق القياس والتجريب فلا أهمية له، يرى هيقارد Higard أن وجود الذات لا يمكن التعرف عليه من خلال المعاش التجريبي للفرد (أمزيان ، 2007).

هذه النظرية تهتم غالبا بالسلوك الخارجي القابل للملاحظة والتجريب العياني، كما أنها تهتم بالمثير والاستجابة على أن تكون الاستجابة هي ردة فعل للمثير أثناء وقوعه وتقدير الذات هو جانب من الشخصية قد لا يلاحظ، حتى وإن كان عبارة عن استجابة لمثير فهو لا يكون كردة فعل بعد المثير مباشرة وإنما قد يكون بسبب تراكمات لعدة مثيرات على مر الزمن أو لوقت طويل، كما أن تقدير الذات يبقى متمثل في تقييم الفرد لنفسه .

وترى هذه النظرية أن السلوك متعلم، وأن الفرد له حاجات يشبّعها بالتعلم الذي يعتمد على الدافع، الحافز المثير، الاستجابة والاثابة. وفي رأي دولارد وميللر أنه؛ إذا كانت المثيرات قوية فهي تستدعي الاستجابة، ومن تم فهي تخدم كدوافع، وكلما كان المثير قويا كان الدافع أكبر، كما يرى أن المثيرات هي عبارة عن حاجات، وتكتسب على أساس الدوافع (الشرقاوي، د ت).

وتقدير الذات هو من حاجات الفرد كما بينها ماسلو Maslow في هرمه وبالتالي الحاجة إلى تقدير الذات تصبح كمثير التي تحركها الدوافع للحصول على الاستجابة، وبالتعزيز ترتفع درجة التقدير (السيد عثمان، 2001) .

3 . 3 . 3 النظرية المعرفية :

تقدير الذات عند أصحاب هذه النظرية يعتبر تقييما يضعه الفرد لذاته، ويعمل على المحافظة عليه، يتمثل في مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عند مواجهة العا لم المحيط به.

إن الفرد عبر مراحله النمائية يكون له تكوين بنائي يستمد جل مكوناته من محيطه والتعامل معه، فيكوّن أفكار عن نفسه أساسها التكوين الشخصي وتصوره لنظرة المجتمع نحوه.

يعتبر ساربين (1952 ، Sarbin الذات؛ بناء معرفيا يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده، فقد يكون للمرء مفهوم عن جسمه (الذات البدنية)، وعن أعضاء الحس لديه وبنائه العضلي (الذات المستقلة)، وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية)، وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي خلال الخبرة، فتوصف بالذوات التجريبية (عنو، 2008).

والذات هي ليست بالشيء المستقر إنما لها ميزة الحركة والتغيير، وهي تسعى إلى تعديل وتنظيم السلوك، لأن الفرد دائما في حاجة إلى الإشباع والتفوق.

نظر جون بياجيه (1975) J. Paiget إلى الذات بأنها عنصرا ديناميكيا للسياقات المعرفية للفرد، ليست مقتصرة على كونها متغير للشخصية تسمح بالضبط والرقابة الداخلية لسلوك الفرد، وإنما لها دور تجربة الذات في تنظيم هذه السلوكات (عنو، 2008)

والتكوين المعرفي التراكمي الذي أساسه الفرد والمحيط قد يرتكز عن اكتساب وتكوين أفكار خاطئة ما يترتب عنها سلوك سلبي غير مقبول قد يؤدي إلى مشكلات نفسية تحط من ذات الفرد وتقديره لها.

يوضح بيك (1979) Beck أن المشكلات النفسية تحدث نتيجة استجابات غير صحيحة، على أساس معلومات غير كافية وغير صائبة، ونتيجة لعدم التمييز بين الخيال والواقع ، فالتفكير يمكن أن

يكون غير واقعي بسبب إنطلاقه من مقدمات خاطئة، وهذا ما يؤدي إلى تقدير الذات بصفة سلبية، كما أن السلوك يمكن أن يكون مضطربا ومؤديا إلى الفشل كونه مبني على اتجاهات غير معقولة (معتز سيد عبد الله، 2000).

ويضيف اليس(1961) Ellis أن أساليب التفكير الخاطئة والسلبية عن الذات، تؤثر في سلوك الفرد تأثيرا سلبيا، فإذا كان نسق التفكير واقعيا، والنظرة موضوعية، فإن النتائج تكوّن تقديرا مرتفعا للذات، أما إذا كان هذا النسق غير عقلاني، فإن الاضطراب الانفعالي هو المتوقع والمصاحب لتقدير الذات المنخفض (سيد عبد الله ، 2000).

إن هذه النظرية تنظر إلى الذات بأنها نسق من الأبنية المعرفية، التي يكونها الفرد عبر مراحل نموه، ويدخل في تكوينها الجانب الفسيولوجي والاجتماعي والنفسي، فيكوّن البناء المعرفي الكلّي لما مر به من خبرات، التي من خلالها يكون التقييم والتقدير للذات.

3. 3. 4 النظرية الاجتماعية :

يعتبر المجتمع مقياس يقيس به الفرد ذاته، ومكانته بين أفراده، فيقدر ذاته كما يراها وكما يراه الآخرون، الذين يتركون أثرا عميقا في حياته، خاصة المهمين منهم عنده، كما أن توقعهم نحوه أمر له غاية وأهمية كبرى في تحديد سلوكه الاجتماعي، وتكوين قدراته عن نفسه .

يقول كنيش(1978) Kinich " كلما أدرك الفرد تفاعله مع الأخر على أنه مهم زاد تأثيرا في مفهوم الذات، وتظهر أهمية التفاعل في نوعية أهمية الآخرين" (ميزاب 2007 ، 199).

ويؤكد زيلر(1973) Ziller أن: "تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي" (الشماوي وآخرون 2001 : 128).

كما أن تقدير الذات يلعب دور المتغير الوسيط، يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات يمثل العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (أبو جادو، 1998).

إن تقدير الذات هو الحلقة الرابطة بين ذات الفرد ومحيطه فإذا كانت ذات الفرد متقبلة بين أفراد المجتمع وقابلة له فإن ذلك يعطي تكيف ينتج عنه تقييم وتقدير مرتفع، أما إذا كان العكس فيكون التقدير منخفض .

ويرى فلكر (1974) Felker أن تقدير الفرد لذاته، واعتباره لها يرتفع عندما يحس بالانتماء والاستحقاق والجدارة، وعندما يشعر أنه متقبّل وكفء، وينمو الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة، ما يمنحه الشعور بالقيمة أمام الآخرين (صوداوي، 2009).

إن المكانة التي يحرزها الفرد داخل مجتمعه وحاجة المجتمع إليه تجعله يحس بالانتماء إليه، ومتقبل وكفء، هذا يرفع تقديره لذاته، فيندمج في المجتمع أكثر، ويبقى عطاؤه وجدارته واستحقاقه في تنام، ما يجعل المجتمع في حاجة إليه أكثر فينال التقدير من المجتمع ومن نفسه، أما إذا كان العكس فيكون التقدير في هبوط وانخفاض إلى أن يصل إلى عدم الرضى عن النفس ثم التهميش.

ولأهمية عامل المجتمع في تقدير الذات فقد تركزت أعمال روزنبرغ (1978) Rosenberg حول محاولته لدراسة نمو وارتقاء ذات الفرد وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم بالدور الذي تقوم به الاسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد (ديب عبد الله محمد، 2010)

إن الفرد اجتماعي بطبعه، وإذا كانت النظرية المعرفية توصلت الى أن تقدير الذات هو أبنية معرفية لخبرات الفرد، فحتما لا تكون هذه الخبرات إلا إذا كان التفاعل الاجتماعي، فمنه يستمد خبراته، وبه يعرف تقييمه لذاته، ومكانته في وسطه .

ويمكن تلخيص ما سبق في الجدول التالي :

الجدول رقم (3) يبين النظريات المفسر لتقدير الذات

النظريات	روادها	مبادئها وأسسها
التحليل النفسي	فرويد Freud، أدلر Adler، يونغ Young	أن تقدير الذات مرتبط بالأنا الأعلى الذي يقوم بوظيفة تقويم السلوك ، والتحكم في طريقة إشباع الحاجات . اذا وافقت طموحات الفرد ومتطلباته والقيم الاجتماعية بما يستطيع الأنا تقبله وتطبيقه كان الفرد بتقدير ذات مرتفع، أما إذا كان العكس كانت للفرد النظرة السلبية عن ذاته، وكان الانحراف أو الصراعات .
النظرية السلوكية	هيقارد Higard ، واطسون Watson كلارك هيل Clark Hill جوندولارد JonDollar	. لكل مثير استجابة، سلوك متعلم، حتى يتعلم الفرد يجب أن يريد شيئا، يلاحظه ، يفعل ويحصل عليه (وجود دافع . الحافز المثير، الاستجابة، الإثابة ، المثيرات تخدم كدوافع، بقدر ما تكون الحاجة إلى تقدير الذات قوية يكون الدافع قوي، وبالتعزيز ترتفع درجة التقدير.
النظرية المعرفية	ساربين Sarbin ، بياجه Piaget، بيك BecK ، اليس Ellis	الذات هي نسق من الأبنية المعرفية ـ التكوين المعرفي أساسه الفرد والمحيط ـ المشكلات النفسية تحدث نتيجة استجابات غير صحيحة على أساس معلومات غير كافية وغير صائبة فتحط من ذات الفرد وتقديره لها ـ يرتفع تقدير الذات بالتفكير الواقعي والنظرة الموضوعية،
النظرية الاجتماعية	كنيش Kinich ، زيلر Ziller ، فلكر Felker ، روزنبرغ Rosenberg	المجتمع هو المقياس الذي يقيس به الفرد ذاته ـ تقدير الذات هو الحلقة الرابطة بين الفرد ومحيطه ـ يرتفع تقدير الذات عندما يحس الفرد بالانتماء والاستحقاق والجدارة ـ يستمد الفرد خبراته ويعرف تقييمه لذاته ومكانته بالتفاعل مع مجتمعه .

3 . 4 مستويات تقدير الذات :

يؤدي إشباع الحاجات إلى الثقة بالنفس والإحساس بالكفاءة، في حين عدم إشباعها يرمي إلى مشاعر النقص والضعف، لذلك يمكن القول أن لتقدير الذات مستويين؛ مستوى مرتفع، ناتج عن حاجات مشبعة، ومستوى منخفض، ناتج عن حاجات غير مشبعة، ويبقى تقدير الذات بمستويين متناقضين على متصل بقطبين أحدهما مرتفع والآخر منخفض.

3 . 4 .1 تقدير الذات المنخفض :

إن هذا المصطلح يحمل عدة تسميات منها: التقدير السلبي للذات، التقدير المتدني للذات، ... ويعرفه روزنبرغ (1978) Rosenberg بأنه :"عدم رضى الفرد بحق ذاته أو رفضها" (امزيان، 2007: 36) وهي كلها تسميات توحي إلى عدم رضا الفرد عن نفسه والنظر إليها بنظرة دونية واستحقار.

يشكل تقدير الذات المنخفض إعاقة حقيقية لصاحبه، إذ يركز أصحاب هذا المستوى على عيوبهم، ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والإنصات لآرائهم وأحكامهم، كما يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع (القيسوس، 1985).

إن تقدير الذات المنخفض يعوق صاحبه من حيث الأداء والتفكير والتعامل وغيرها، وهذا لما يراه الفرد من نقص في ذاته وتركيزه على عيوبه والصفات الذميمة التي قد تكون فيه ولما يحسه من نقص في مكانته بين أفراد مجتمعه، ما يجعله ينصاع ويتبع أفكار وتوصيات وأحكام غيره .

ويتميز الشخص من هذا النوع بفقدان الثقة في نفسه، والاضطراب الانفعالي لعدم قدرته على إيجاد الحل لمشاكله، واعتقاده أن معظم محاولاته ستكون فاشلة، وتوقعه لمستوى أدائه سيكون منخفضا، كما يشعر بالإذلال إذا قام بنشاطات فاشلة، ويعمل باستمرار على افتراض أنه لا يمكن أن يحقق النجاح، وبالتالي يشعر بأنه غير جدير بالاحترام (السيد خير الله، 1981)

إن الفاقد لتقدير ذاته سيفقد الثقة في قدراته، وبالتالي يتعذر عليه القيام بمهامه وحل مشاكله، ويتوقع بأن محاولاته ستبوء بالفشل، وأداؤه سيكون منخفض، وعندها تكبح دافعيته ونشاطاته ما يؤدي به إلى الشعور بفقدان المكانة والاحترام في مجتمعه .

ويرى روزنبرغ (1978) Rosenberg وشوتز Shutz أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الاجتماعية ولا يتقلدون مناصب الريادة، ويظهرون أحيانا الميل إلى أن يكونوا خاضعين ومسيَّرين من الآخرين، إلى جانب أنهم يمتازون بالخجل والحساسية المفرطة والميل إلى العزلة والوحدة (امزيان زبيدة ، 2007)

مما سبق ذكره، يتبين أن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى الابتعاد عن القيام بالنشاطات الاجتماعية وعدم التقدم لنيل المناصب العليا والحساسة لشكّ الفرد في قدراته وإمكاناته ولإحساسه بالخجل والحساسية المفرطة تجاه أفراد المجتمع ما يؤدي به إلى العزلة وعدم الانسجام معهم .

أما جيهان رشتى (1993) توصلت في دراسة لها أن أصحاب المستوى المتدني للذات يتميزون بالشعور بالخجل، القلق الزائد، الخضوع السلبي للسلطة والشعور بالحزن وثبط الهمة، والاستعداد المرتفع للاقتناع والتأثر بآراء الآخرين، وعدم الارتياح في المناسبات الاجتماعية، إضافة إلى عدم القدرة على مواجهة الظروف الاجتماعية اليومية (رشتى، 1993)

زيادة إلى الخجل المشار إليه في روزنبرغ فإن صاحب تقدير الذات المنخفض يشعر بالقلق الزائد وهذا ما يؤدي إلى الفشل في تجاوز العقبات وحل المشكلات، فيشك في قدراته على أنها ضعيفة بسبب الاخفاق الذي وقع فيه، وخبرات الفرد الفاشلة وتذكره لها دائما، يجعله يمتنع عن المجازفة، ويشعر بعدم قدرته على القيام بالأعمال المطلوبة منه، ولا يستطيع طلب المساعدة (سليم، 2003).

إن فشل الفرد في مهامه يكون له الأثر ، بقدر قيمة موضوع الاخفاق مع نفسه و محيطه، ما يجعل الفرد يفكر ويتخوف من الاقدام على مهمة مثيلة، إلى أن يصل إلى عدم الإقدام على أبسط المهام خوفا من الفشل .

ولتكرار الفشل يميل إلى الهزيمة ويفتقر إلى الثقة في قدراته، فيسيطر عليه اليأس ويتعذر عليه حل مشكلاته، ويظن أن محاولاته كلها تفشل حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقدان الأمل مسبقا (عنو ، 2008).

إن تكرار الفشل يزيد من الفشل وبالتالي فقدان الثقة في القدرة، التي تزيد من انحطاط تقدير الذات ومنها يبدأ الفرد يرى بأن كل أعماله ونشاطه لا يجدي نفعا، وحتى الإقدام على حل المشاكل يرى فيها الفشل، وبالتالي يتعذر عليه حلها .

تقدير الذات المنخفض هو من الخصائص والسمات السلبية التي تعترض مسار الفرد فتورثه النظرة السلبية لذاته وتحقير نفسه والشك في قدراته، ما يجعله يفشل في أداء أعماله ويقلص من نشاطه، ويتعذر عنه حل مشاكله، ما يؤدي به إلى الانصياع للآخرين وتتبعهم، وعدم القدرة على اقتحام المواقف الصعبة الجديدة أو تقمص المراكز والمناصب السامية والحساسة، وإذا كان الفرد بهذه الصفات فحتما ستنتابه نوبات القلق الزائد والانعزال، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي .

3. 4. 2 تقدير الذات المرتفع :

يشير تقدير الذات المرتفع إلى نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه بمعنى؛ أن ينظر إلى ذاته نظرة عالية، تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته، وجدارته، واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، فيقدم عليها بثقة في النفس وثبات وعزيمة على بلوغ هدفه، مستغلا قدراته وكفاءته.

يقول البستاني عن التقدير المرتفع للذات "إن نظرتنا لذواتنا قد تكون إيجابية نحو الإحساس بأننا ذوي كفاءة وثقة واستقلال وتفاؤل " (البستاني، 1988 : 241).

وعند هذا الحد لتقدير الذات يصبح الفرد ينظر إلى نفسه على أنه عنصر فعال ذو أهمية وقيمة، ما يجعل المجتمع في حاجة إليه على أساس الكفاءة والثقة ونظرته إلى الأفاق والتفوق .

ويرى زيم Ziam أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات، لا يظهرون التبعية للآخرين بصفة كبيرة، إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول مشاكلهم بأنفسهم إن لم يجدوا لها حلا في المعايير الاجتماعية (بوزقاق، 2006)

إن ثقة الفرد ذو تقدير الذات المرتفع في نفسه، تجعله يرى فيها كل التفوق والقدرة على مواجهة المصاعب وحل المشكلات بنفسه دون اللجوء إلى الغير ما يجعله متنزه عن التبعية والاتكالية على الغير.

يتميز الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات باحترام أنفسهم، والشعور بالكفاءة والانتماء والاعتزاز والثقة في ردود أفعالهم واستنتاجاتهم، كما يتبعون أحكامهم حتى وإن اختلفت مع آراء الاخرين، إذ يتسمون بالتحدي والشجاعة في التعبير عن أفكارهم، ويحبّون المشاركة في النشاطات الاجتماعية، (الحميدي ضيدان، 1994).

إذا كان الفرد يعتقد في قدراته وكفاءته قد تُنمى ثقته بنفسه والاعتزاز بها، فتكون له المكانة بين أفراد مجتمعه، ويكون عارضا لأفكاره وأرائه بشجاعة وإن اختلفت مع الآخرين، فتكون له الشجاعة وروح التحدي التي يبرزها في حبه للمشاركة في النشاطات الاجتماعية .

وريتشارد سوين Ritcher Swine يرى أن لتقدير الذات المرتفع جانب هام من المواقف، يتمثل في الاعتماد على الذات، ومشاعر الثقة بالنفس، وإحساس المرء بكفاءته، والابتعاد عن السلوك الاندفاعي لتجنب القلق، وتقبل الخبرات الجديدة، واحترام الذات، وقدرة المرء على أن يعيش مع نفسه في هدوء وسلام (سلامة أحمد ، 1979) .

ومنه تقترن أهمية تقدير الذات المرتفع بأهمية الفرد في وسطه من الاعتماد عن النفس والإحساس وإدراك القدرات، والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الأزمات والرضا على النفس والتعلم وتقبل الخبرات الجديدة والتكيف مع المجتمع والقدرة على العيش في هدوء وسلامة بعيدا عن القلق الزائد والاندفاعية .

إن تقدير الذات هو من الأمور التي تؤكد وتبرز وجود الفروق الفردية، حيث المرتفع منه هو نظرة الفرد إلى نفسه نظرة إيجابية، وإدراكه لحقيقة قدراته ومشاعره ومكانته في محيطه، ما يؤهله لحل مشاكله وتسطير وبلوغ أهدافه، وتوقعه لنتائجها بصحة وراحة نفسية، بينما المنخفض منها هو تقدير سلبي للفرد نحو ذاته فيرى فيها كل المساوئ والنقائص من عدم القدرة ونقص التفكير وفقدان المكانة

والفشل وعدم القدرة على مواجهة المشاكل والمصاعب واستصعاب حلها ما يجعله ينصاع لغيره ويتقيد بأفكاره ويفقد مكانته في مجتمعه فيلتزم العزلة والتهميش بنوبات من القلق الزائد والاندفاعية .

أوضح كل من ايزنك وولسون Eysenck –Wilson أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات، لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فلديهم فكرة متدينة عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون غير جذابين (محمد محمود بن يونس، 2007).

3. 5 أبعاد تقدير الذات :

من النتائج التي توصل إليها فيلمينغ Felmining وكورتني Courtney (1984) وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات، تتمثل في اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات المدرسية، المظهر البدني والقدرات البدنية، إضافة إلى البعد الانفعالي، وتعمل على رفع تقدير الذات وإنمائه ليصل الفرد إلى تكامل شخصيته (شريفي، 2002).

وغير بعيد عن هذا، لخصت عيطور (1999) أبعاد تقدير الذات فيما يلي :

3 .5 . 1 . الرضى عن الذات : ويتمثل في التوافق النفسي بين الصورة التي يرغب الفرد أن يكون عليها، والصورة الواقعية التي يظهر عليها في المجتمع، ومدى توافق هتين الصورتين، فكلما كان التقارب بين الصورتين كان تقدير الذات أحسن والتكيف جيد .

3 . 5 . 2 . التكيف : يتمثل في قدرة الفرد على التحكم في المحيط المادي والاجتماعي، ليولد له إحساسا بأنه قادر على التدخل في مجريات الاشياء والحوادث، فتتقوى له الذات إيجابيا .

إن قدرة الفرد على تكيفه في الوسط الطبيعي مرهونة بإدراك الفرد لتقديره لذاته .

3 . 5 . 3 . الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه : إن تقدير الذات مرتبط بالصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، فإذا كانت هذه الصورة سيئة، يشعر بأنه عاجز عن تحقيق أهدافه والتعبير عن

مشاعره، ولا يتوافق مع محيطه، وبالتالي يمكن أن يتولد عن ذلك ضغطا سيكولوجيا ينعكس على كل مجالات حياته فيصعب عليه ادراك قدراته وانفعالاته، وفهم حب الآخرين له .

3 . 5 . 4 . الثقة بالنفس : وهي متوقفة على تقدير واقعي للقوى الفردية، وتطابق الصورة التي يرى بها نفسه والصورة الحقيقية التي يحملها المحيط نحوه، ليرى نفسه كما هي، مع تقبله لها. لذا فإن تقبل الذات والتعرف عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد إمكانية التغييرات الكامنة بداخله، واستعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة .

3 . 5 . 5 . الادوار الاجتماعية : تشكل الأدوار الاجتماعية أهمية كبيرة في البحث عن الهوية الفردية، وتحديدها وتكوينها وتنظيمها لمفهوم الذات، وهذا لتعلقها بالبيئة العائلية، التربوية والاجتماعية، والتي توفر له إشارات تقييمية يستعملها وفق تجاربه وخبراته، فيتكوّن عنها تقدير الذات (عيطور ، 1999) .

إن هذه الأبعاد هي الجوانب التي تحيط بتقدير الذات مرتفعا كان أو منخفضا، ما يجعل للفرد نوع أو قدر من الرضى عن الذات ونوع من التكيف ومدى تحمله لمحيطه ووصفه للتصور الذي يحمله عن نفسه، ومن هذه الصورة يضع درجة لثقته بنفسه التي تؤهلها إلى القيام بالأدوار الاجتماعية .

3 . 6 العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

لتحديد مفهوم الذات وتقديرها عند الفرد عوامل متعددة ومتداخلة منها ما هو خاص بالفرد كالاستعدادات والقدرات، ومنها ما هو من محيطه وتنشئته الاجتماعية، كقيم وثقافة المجتمع التي ينتمي إليها، وتعمل كل من العوامل الشخصية والمحيطية، أسرية كانت أم اجتماعية على الرفع أو الخفض من تقدير الذات، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

3 . 6 . 1 . العوامل الشخصية :

إن تقديرنا لذواتنا يتغير في المواقف المختلفة، فقد يقدّر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقته الشخصية بالآخرين، وقد يقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب الذكاء والتفكير، في حين قد يقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، وغيرها من المتغيرات، منها:

3 . 6 . 1 . 1 . متغيرات نفسية وعقلية :

إن الحالة النفسية للفرد لها أثر بليغ في تقدير الذات، فالفرد السوي حتما يكون تقديره لذاته مرتفعا، لخلوه من الاضطرابات والعقد التي تجعله يشك في مكانته بين أفراد مجتمعه أو تأويل نظرتهم إليه بقراءة سلبية، كما أن الفرد اللاسوي يكون تقيمه لذاته بتقدير منخفض، ونظرة سلبية، مع العلم أن كل واحد يعمل ويأمل إلى تقدير مرتفع للذات.

إن الفرد يعمل ويحاول أن يتصرف بطرق تدعم تقديره لذاته، ما يخلق لديه نوع من الصراع يتعذر عليه الخروج دون إشباع، أو الوقوع في الأخطاء، أو الإصابة بالأضرار، فتكون النتيجة القلق والشعور بالخوف، الذي يعتبر تهديدا للذات التي تحاول إحداث توازن بين الحاجات المتصارعة لحماية نفسها من القلق الذي يحدثه الصراع ليصل المطاف بها إلى تدني مستوى تقدير الذات (فاروق، 1987: 20).

كما أن للقدرات العقلية دور في الرفع أو الخفض من تقدير الذات، فالفرد ذو القدرات العقلية المرتفعة من ذكاء وتفوق وابتكار وتذكر حتما ستكون له القدرة على حل المشكلات والتكيف، ما يجعله ينظر إلى نفسه بنظرة إيجابية وتقدير مرتفع وتكوين خبرات بناءة، كما يثمن هذا التقدير نظرة ومعاملة المجتمع له، والجانب الشخصي من إحساس وإدراك وانفعالات هو الآخر له دور في هذا المجال وهذا بالنظر إلى الفرق بين الفرد الذي يعي ويدرك دوره في المجتمع ويؤدّيه، وبين الفرد الذي يبقى في الحياد أو التقوقع بمفرده .

جاء في شريفي (2002) أن النمو العقلي الطبيعي والتفوق والابتكار يساهم في ظهور تقدير الذات السليم، أما التأخر العقلي فيؤدي إلى الشعور بالنقص، ومنه تقدير الذات المنخفض (شريفي، 2002).

إن القدرات العقلية والصحة النفسية تجعل الفرد يرى نفسه بصورة تطابق الواقع، فيرضى بواقعه مع نفسه، ومع محيطه، ويفعّل قدراته بالنشاط الاجتماعي، فتكون له مكانة عالية تعكس مستوى تقدير ذاته.

ب . صورة المرء عن جسمه : تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات وتقديره، فملامح الجسم الجميلة لها تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالبا إلى إجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان، والشيء نفسه بالنسبة إلى التطور الجسمي من حجم، وتناسق عضلي، وسرعة الحركة، وغيرها.

يرى كو (1972) Coe أن صفات المرء الجسدية من القيم الجمالية فإذا كانت لا تتناسب مع معايير الثقافة السائدة قد يشعره بالنقص (جبريل ، 1983) .

3 . 6 . 2 . العوامل المحيطة :

إن البيئة المحيطة بالفرد تعد من العوامل المؤثرة على نموه، وتكوينه الشخصي وصحته النفسية، والتعلم بصفة عامة، كما تعد العامل الأساسي لإشباع حاجاته وعلى رأسها تقدير الذات، وهي التي تساعده على اكتسابه تقدير ذات مرتفع أو تكبحه ليبقى بتقدير منخفض للذات .

إذا كانت البيئة المحيطة بالفرد تهيئ له المجال لانطلاق الإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته سيزداد، أما إذا كانت محبطة له وتضع أمامه العوائق لمنعه من استغلال قدراته بشكل لا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقديره لذاته سينخفض (فاروق . 1987 . 21) .

ومن العوامل المحيطة التي لها أثر على تقدير الذات ما يلي :

3. 6. 12 . متغيرات أسرية : الأسرة هي العامل الأول لتكوين شخصية الفرد وبناء ذاته وتشبع حاجاته الجسمية والنفسية، ومنها يصل إلى تقديره لذاته .

كما أن نوعية العلاقة بين الوالدين والأبناء لها صلة قوية في تقويم الأطفال والمراهقين لأنفسهم، والبيئة الأسرية بصفة عامة لها آثار حاسمة على مجمل تكوين شخصية الفرد ونواحي حياته.

يرى بشير معمرية (2012) أن السلوك الوالدي المتمثل في فرض الضوابط الواقعية المحددة والواضحة على الأبناء والقدرة على تنفيذها ومناقشة الأبناء والاستماع إليهم ومنحهم قدرا من الحب والتقدير والحرية يجعل الأبناء أكثر شعورا بالثقة والكفاية .

إن تفهم الوالدين لأمور أبنائهم وتعاملهما باحترام وثقة يترك أثرا في تكوين تقدير إيجابي مرتفع للذات، أما تبني الوالدين لأساليب تقوم على استخدام العقاب لمعالجة أخطاء أولادهم، يؤدي إلى تقدير منخفض ومتدني للذات، وعليه يجب أن يكون :

. التوافق الأسري : وهي أن يكون نوع من التكامل والتكيّف والتوافق بين الزوجين في بناء الأهداف ومنهجية التربية، وقواعد التعامل مع الأبناء .

. تقبل الوالدين لأبنائهم : وهو تفهم الأبناء في سلوكهم وحاجاتهم وظروفهم، مع إبراز الجانب العاطفي نحوهم دون تذليل أو رعاية زائدة .

. إشراك الأولاد في اتخاذ القرارات، وعدم التقليل من شأنهم أو تهميشهم .

أما عدم التوافق يؤدي إلى الصراع والاختلاف في بناء الأهداف وطرق التربية والعلاقات المضطربة، فينعكس سلبا على الطفل وهذا بمعاملة من أحد الآباء أو من كليهما .

. عدم تقبل الوالدين للابن ومعاملته بقساوة ومعاملة سلبية .

. التقليل من شأن الابن وخاصة أمام زملائه .

هذه المعاملات بشكل عام وما يماثلاها تجعل الفرد بتقدير ذات منخفض.

فقد جاء في كفافي (1999) أن الطفل يعمل ويسعى إلى كسب رضا والديه وإدخال السرور إلى قلبهما ليحصل على المدح والتشجيع الذي يرفع من تقدير ذاته، ولكن في معظم الأحيان لا يستطيع الوالدين منخفضي التقدير أن يمنحوا أبناءهم التقدير والثقة، فتُنمى عندهم الأعراض السلوكية غير مشبعة، فيكون التقدير لديهم منخفض ما دام يعيش في ظل أسرة ينخفض تقدير أفرادها .

ويضيف معمرية (2012) أن الطفل الذي تكونت لديه خبرات إدراك الحب والدفء يكون أكثر قدرة على التعاطف والاهتمام بالآخرين فيستطيع أن يتلقى ويعطي الحب لأنه محبوب، والذي حُرم منه ومن المساعدة والتقدير فقد يحرم منها غيره .

3. 6 .2 .2 . العوامل المدرسية : إن نمو الطفل وانتقاله عبر مراحل النمو التي يمر من خلالها بالمرحلة المدرسية، وفيها يقف على عوامل جديدة لها مكانة في تكوين تقييم الذات وتقديرها منها :

المعلمون : أن توقعات المعلم واتجاهاته نحو التلاميذ تلعب دورا كبيرا في صياغة فكرتهم عن قدراتهم، وبالتالي تقديرهم لأنفسهم ، وهذا من خلال المعاملة وطرق التعلم، ولكون المعلم الأقرب إلى التلميذ بعد أفراد الأسرة، والقدوة التي يتبعها، وهو الذي يقيمه في عملية التعلم، وتقدير القدرات والاتصال، وهو التقدير والتقييم الذي يأخذه الطالب لنفسه، و يأخذه زملائه في أغلب الأحيان، من هذا يبدأ الفرد في التدعيم والرفع من تقديره لذاته أو العكس .

كما أن تعاطف المعلم مع التلميذ هي من الصفات المهمة عنده، وهي تكوين واستعداد إيجابي في عاطفيتهم، فإذا أحب المعلم التلاميذ واحترمهم واهتم بهم فسيحبونه ويحترمونه ويهتمون به والعكس يكون عند المعلم المنفر، فيشكل بناء المشاعر السلبية ويشعر بانعدام التقدير .(سليم ، 2003)

كما أن المعلم باستطاعته مساعدة الطالب على الرفع من تقدير ذاته بتكوين صحي إيجابي عن طاقاته وقدراته، وقد يتسبب في إحباطه، وخفض من تقدير ذاته إذا كان المعلم على غير علم بخصائص النمو للمرحلة التي يدرّسها، أو يدرّس بأسلوب يسوده التوتر والتهكم والتهميش والتقليل من شأن هذا الفرد والسخرية منه واستصغاره أمام زملائه .

. الرفاق : إن جماعة النظائر هي الأخرى تلعب دورا هاما في تقدير التلميذ لذاته، حيث أن مفهومه عن أهمية ذاته يستمدها إلى حد بعيد من اتجاهات رفقائه نحوه، كما أن مقارنته لهم بالسلب سواء من حيث صورة الجسد والجانب الفسيولوجي أو القدرات والإمكانات، تؤدي إلى الشعور بالنقص استنادا إلى نظرتهم، وقد تؤدي إلى الشعور بالتقدير والقوة لاستحسانهم له .

3 . 6 . 3 . العوامل الاجتماعية :

إن وجود الفرد في محيطه لا تقتصر على احتكاكه بالأسرة وأفراد المدرسة وإنما يعد فرد اجتماعي، يحتك بجميع الشرائح والأفراد المحيطين به، وعلى هذا يكون لاحتكاكه ومعاملته لهم الأثر في سلوكه وتقبله لذاته وتقبله لأفراد المجتمع وإدراكه لنفسه بوجوده بينهم، وهذا من خلال العوامل الاجتماعية المتمثلة فيما يلي :

3. 6. 3. 1 . **المعايير الاجتماعية** : إن الرضا عن الذات وتقديرها هو نوع من القياس، بمرجعية تتمثل في المجتمع، فالظواهر التي اكتشفها وسلكها الفرد تقاس بمعيار اجتماعي يرضى به و يعترف له كل المحيطين به، فيكون التوافق والتكيف ومنه تقدير المرتفع، أما إذا كان العكس فيكون تقدير الذات منخفض .

والمجتمع الذي يسوده الاضطراب هو مجتمع لم ينجح في حب واحتواء وتقبل أبنائه وتلبية حاجاتهم، مما يقلل من قدراتهم على تحقيق وتقدير ذواتهم.

3. 6. 3. 2 . **الدور الاجتماعي** : إن الفرد داخل مجتمعه مطالب بأداء أدوار للبناء والوقوف على مهامه الاجتماعية، فيبرز قدراته وإمكانياته وحسن التكيف والاتصال بأفراده، فيحقق مكانة بينهم تؤهله لتقدير جيد وتوازن بين شخصيته وشخصية غيره منهم، أما إذا كان غير ذلك؛ من بقاء في عزلة وتهميش، فيصعب عليه التكيف والاتصال وبالتالي يكون منبوذا بينهم أو بتقدير متدني.

إن الدور الذي يؤديه الفرد له تأثير على سلوكه، وإتقان دوره وتدقيقه في القيام به يؤثر في تقديره لذاته ، كما أن هذا الأخير بدوره يؤثر في سلوكه بالنسبة للدور الذي يقوم به (زيلر، Ziller1973)

3. 6. 3. 3 . **التفاعل الاجتماعي** : إن التفاعل الاجتماعي السليم وعلاقاته الناجحة تدعم الفكرة السليمة الجيدة للذات، وتزيد هذه العلاقات نجاحا ويبق تقدير الذات في ارتفاع، أما التواصل والتفاعل الفاشل والسلبي حتما يعود على صاحبه بالتصادم أو الانسحاب، ما يؤدي إلى تقدير منخفض للذات.

إن العوامل الاجتماعية هي من العوامل التي تعمل على رفع تقدير الذات أو خفضها، والعامل الاجتماعي لا يقتصر على وجود الفرد في وسط مجتمعه فقط، وإنما يشمل كل ما يحتويه من التزام

بالقوانين واتباع المعايير التي يضعها ليسير عليها، كذلك الدور الاجتماعي المتمثل في القيام بما هو مطالب به داخل المجتمع من نشاط وبناء حتى تظهر مكانته داخل محيطه بشكل تكيفي وبثقة في النفس، وهذا بواسطة التفاعل والتعامل مع المحيط وأفراده بشكل سليم ووضع علاقات ناجحة على حسب مقاييس المجتمع، وعكس هذا يؤدي إلى انخفاض تقدير ذات الفرد .

3 . 6 . 4 . الخبرات السابقة:

إن النجاح والفشل من الأمور التي تحدد الأهداف المرسومة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، والتي تحدد توقعاته من نفسه ومستوى طموحه، فالنجاح وإدراك القدرة يساهمان في تقدير إيجابي للذات وتدعماه للمزيد من النجاحات المقبلة، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود الفرد في أكثر الأحيان إلى عدم التكيف، والتراجع والركود .

فالمدرسة تستخدم الدرجات الدراسية مقياسا للقدرات، وتستعملها كمؤشر على نجاح الطالب أو فشله، والمجتمع له معيار لتكيفه وتحديد مكانته، وهذه المعايير نفسها يستخدمها الطالب ليحكم على نفسه وفقا لها، وبقدر ما تعطي المدرسة والمجتمع أهمية لهذا المعيار بقدر ما يكون له أثر على تقدير ذات الفرد، فالدرجات المنخفضة وعدم القيام بالدور وصعوبة التكيف قد تجعله يشعر بالنقص وتقوده إلى أن يقدر ذاته وقدراته تقديرا منخفضا، كما أن للدرجات المرتفعة أثر على الرفع من قيمة وقدر الذات .

تذكر كاسف (2004) أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الاشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات والخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية والسلوكية .(حمري، 2012) .

إن النجاح والحصول على الدرجات العالية والتكيف والقيام بالأدوار الاجتماعية المرضية يولد شعورا قويا بالرضا والاطمئنان، في حين يولد الفشل والحصول على درجات الدنيئة شعورا بالهزيمة والإحباط ولذلك يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم ووضع الدرجات.

3 . 6 . 5 . الطموح :

إن رغبة الفرد في احتلاله لمكانة ما، لها تأثير على نظرته لنفسه، فيرى ما يرغب فيه قريب المنال وله القدرة على الوصول إليه، كما أن فكرته عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه، فيكون على قدر رؤيته لذاته ومنها فهو يعتمد على تقديره لذاته.

والفرد الذي يبالغ في تقديره لذاته يبالغ في طموحاته، وعندما لا يستطيع تحقيق مطامحه يشعر بالإخفاق والخطر، والفرد الذي ينقص ويستصغر طموحاته لا يمكنه العمل لبلوغها انطلاقا من نظرته عن نفسه ومطامحه، أما الذين لديهم فكرة واضحة عن أنفسهم وقدراتهم، فإنهم يحددون لأنفسهم أهدافا واقعية، وطموحات منطقية وموافقة للفرد .

3 . 7 أهمية تقدير الذات :

إن حاجات الفرد إلى تقدير الذات تزداد مع نموه كما سبق ذكره، وأن هناك عوامل تعمل على إشباع حاجات التقدير؛ كالعوامل الاجتماعية، التي تجعل الفرد بتقدير ذات مرتفع وإن لم يتشبع بها كان من ذوي تقدير الذات المنخفض، وتقدير الذات المرتفع له أهمية كبرى في حياة الفرد تتمثل في :

- تكيف الفرد مع نفسه، ومع محيطه .
- إدراك الفرد لقدراته.
- ثقة الفرد بنفسه .
- حسن المعاملة مع الآخرين (دون ترفع أو تدني).
- بناء أهداف واقعية.
- شحذ الدافعية والعمل على تحسين النتائج.
- المكانة الاجتماعية.
- الصحة النفسية.

وتضيف سليم (2003) أنهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية، لديهم قدرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة جديدة مع الآخرين، يرغبون في المجازفة، يشعرون بالرضا عن أنفسهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية، يبحثون عن حلول المشاكل والصعوبات بجدية .

فدرجة تقدير الفرد لذاته هي درجة تكيفه مع نفسه ومع محيطه، وعلى إثرها تنعكس سمات الفرد الشخصية وتفاعله الاجتماعي ومكانته بينهم، فإما نجاح وتقدير مرتفع يؤدي إلى التكيف والاستقرار، وإما فشل وتقدير منخفض للذات يؤدي إلى عدم التكيف والانسحاب .

3 . 8 تقدير الذات والتوافق النفسي :

إن تقدير الذات والتوافق النفسي هما من عوامل الصحة النفسية، كما تربطهما علاقة وطيدة، كلما كان التقدير الايجابي للذات كان التوافق الجيد، ويكون العكس إذا كان تقدير الذات منخفض يكون عدم التوافق النفسي .

إن التوافق النفسي هو فرع من الصحة النفسية، يتمثل في مشاعر الثقة بالنفس وضبطها والاحساس بالكفاءة، التكيف، الاتزان الانفعالي، والابتعاد عن السلوك الاندفاعي المؤدي إلى القلق، وهي كلها مؤشرات تعمل على الرفع من تقدير الذات، أما اختلال التوازن وعدم التوافق النفسي يؤدي إلى مشاعر النقص وعدم الثقة بالنفس والاحساس بعدم الكفاءة التي يؤدي إلى تقدير الذات المنخفض .

وحسن التوافق يكون عندما يوسع الفرد مفهومه عن الآخرين ليحيط بتوقعاتهم، ويسلك ما يرغب فيه المجتمع، والطرق التي تعطيه قدرا أعظم من التعبير عن ذاته، من هذا يصل الفرد إلى توافق جيد مع ذاته بالإضافة إلى ذوات الآخرين (أبو زيد 1987).

وكل فرد يصبو إلى المكانة التي ترضيه في مجتمعه، ويرضى بها مجتمعه، فإذا توصل إليها، يكون قد توصل إلى حسن التكيف والتوافق النفسي، وهذه المكانة لا تكون إلا عبر مراحل نموه، التي يكتسب فيها الفرد خبرات وبناءات عن طريق احتكاكه وتفاعله مع محيطه، فيكتسب منها تقديرا لذاته، و التي هي الأخرى تؤهله إلى التكيف والتوافق النفسي، في مواقف أخرى .

خلاصة :

إن الذات هو مفهوم شامل وواسع يتضمن عدة فروع على رأسها ومفهوم الذات، الذي يعد عملية تتضمن مجموع الأنشطة من تفكير وتذكر وإدراك وغيرها، وتقدير الذات الذي يعد كموضوع يتضمن اتجاهات الفرد ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه المستمد من جدارته وكفاءته وثقته بنفسه وانجازاته واستقلاله أو من تقدير الآخرين له لما يتضمنه من مكانة وتقبل ونشاط وتفاعل.

وكان الفرق بينهما مقتصر على كون مفهوم الذات يتضمن معلومات موضوعية أو معرفية عن الصفات، بينما تقدير الذات عبارة عن تقييم لهذه الصفات، أو كما جاء في عنو (2008) أن مفهوم الذات يمكن أن يوصف من حيث كونه واقعي أو غير واقعي ومن حيث تكامله أو نقصه ومن حيث تعقيده أو بساطته، أما تقدير الذات فيمكن أن يقيم بين ايجابي أو سلبي وبين مرتفع ومنخفض .

ولأهمية الموضوع تطرقت له عدة نظريات ومدارس أمثال التحليل النفسي التي ترى بأن له العلاقة مع الأنا الأعلى الذي يقوم بوظيفة تقويم السلوك والتحكم في طريقة إشباع الحاجات، والمدرسة السلوكية ترى بأنه سلوك متعلم يعتمد على دافعية قوية إذا كانت الحاجة إلى السلوك المتعلم قوية، والعكس صحيح ، أما النظرية المعرفية ترى بأنه نسق من الأبنية المعرفية، يرتفع بالأفكار الموضوعية العقلانية، وينخفض بغيرها، وترى النظرية الاجتماعية أن المجتمع هو المعيار الذي يقيس به الفرد ذاته فيرتفع بالانتماء والاستحقاق والجدارة، الذي أساسه التفاعل، وينخفض بعكسها. واتفقت النظريات

كلها على وجود مستويين لتقدير الذات ؛ مرتفع يحمل الصفات والسمات الإيجابية، ومتدني أو منخفض يحمل الصفات والسمات السلبية، وكلا المستويين تؤثر فيهما عوامل متداخلة، من عوامل شخصية تحمل المتغيرات النفسية والعقلية وصورة المرء عن جسمه، وعوامل محيطية، تحمل متغيرات أسرية ومدرسية، وعوامل اجتماعية من معايير ودور وتفاعل اجتماعي، بالإضافة إلى الخبرات السابقة والطموح، وهذا ما يبين أن لتقدير الذات أهمية كبرى في حياة الفرد، نوجزها في تكيف الفرد مع نفسه ومحيطه، الصحة النفسية، المكانة الاجتماعية، شحذ الدافعية وغيرها.

الفصل الرابع
قلق الامتحان

الفصل الرابع

قلق الامتحان

2 ـ 4 حدته

2 ـ 5 مراحله

2 ـ 6 أساليب التخفيض من حدته

خلاصة

تمهيد :

إن كل عمل ينتهي بنتيجة، وكل نتيجة لها تقييمها وتقويمها، والتعليم المدرسي هو الأخر تقوّم نتائجه بامتحانات تكون فصلية وسنوية، أو امتحانات عند نهاية كل مرحلة تعليمية، ولهذه الامتحانات مكانة هامة وضرورية في حياة التلاميذ، فهي أشمل وأعم أسلوب للتقييم، إلا أنها قد تكون عائقا، لارتباطها بما يجعل فيها التعثر وعدم المصداقية في النتائج وما يحمله التلميذ من معلومات، كالقلق أثناء الامتحان، الذي أصبحت دراسته ذات أهمية خاصة، كونه يساير الامتحانات التي تحدد مصيره ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع.

فدراسته تعتبر دراسة ضرورية مهمة لكثير من التلاميذ وأسرهم والمجتمع ككل، ما جعل كثير من الأخصائيين النفسانيين والتربويين يهتمون به وبكل ما له علاقة به.

إن الضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ؛ من أسرية متمثلة في رغبة الأسرة لتفوق أبنائها وحصولهم على أرفع النتائج، ومدرسية متمثلة في المناهج المدرسية ونظم الاختبارات والتفاعل القائم بين التلاميذ والمدرسين والزملاء، ونفسية من ارتفاع مستوى طموح الفرد، والحرص على عدم الفشل، كلها ضغوط تؤدي إلى مشكلة قلق الامتحان التي أصبحت تعد من أهم وأعقد المشاكل التي تواجه ليس التلميذ وحده ولكن أسرته بأكملها .

فالتلميذ هو محل صراعات بين ما يأمل الوصول إليه، وإرضاء رغبة أهله في نجاحه، وخوفه من عدم توفيقه في هذا الأمل لضعف القدرة، أو لصعوبة مناهج مدرسية، أو لنضم الاختبارات، أو غيرها، قد تولد له نوع من الارتباك والقلق المصاحب للامتحان والذي يسمى قلق الامتحان .

إن قلق الامتحان مستمد من القلق، ما يشير إلى أنه نوع أو فرع من فروع القلق العام، وللوصول الى معنى هذا المصطلح وجب معرفة ما هو القلق بصفة عامة .

1. القلق العام

مصطلح القلق هو سمة مرتبطة بالإنسان، فكان وجودها مند وجوده، قد ذكرت في الكتابات الهيروغليفية المصرية القديمة، ونجدها في كتابات العصر الوسيط مثل ابن حزم الأندلسي، مما يؤكد شمولية القلق وأقدمها.

لقد لقي هذا المفهوم اهتماما ورواجا كبيرا بين الأطباء النفسانيين وعلماء النفس، لأثره على حياة الناس ولاعتباره سببا للعصاب، ومظهرا له أيضا، ما جعله موضوع الأبحاث والدراسات قديما وحديثا، و أصبح سمة العصر، فيبقى من الموضوعات الأكثر بحثا والأكثر اهتماما، كما يبقى الهاجس والعنصر الحساس في حياة البشرية جمعاء، بجنسيها وعلى مختلف المراتب وعبر كامل مراحل النمو.

ويعد القلق القاعدة الأساسية والمحور الدينامي والمفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية، بل في أمراض عضوية شتى كما يعد محور العصاب وأبرز خصائصه، بل يعد الأكثر شيوعا وانتشارا، كما أنه السمة المميزة للعديد من الاضطرابات السلوكية (العطية، 2001)

وإذا كانت له كل هذه المكانة فما هو القلق ؟

1 .1. مفهوم القلق :

يختلف تعريف القلق باختلاف المنظرين وأصحاب الاختصاص، كل في مجاله، نفسيون كانوا أو اجتماعيون أو بيولوجيون، وأكثر ما اهتم به علماء النفس الذين تطرقوا له وبحثوا في شتى جوانبه من تعاريف وخصائص وأسباب وعلاجات، وغيرها، إلا أن ما توصلوا إليه من نتائج لا تبقى قطعية نهائية وهذا لارتباطها بهوية الإنسان المتغيرة، ففي تعريفاته تطرق لها جمع من الباحثين منهم :

"ماي" حيث يعرفه على أنه "توجس يصحبه تهديد لبعض القيم الأساسية التي يتمسك بها الفرد، وأساسه استعداد فطري مع الأحداث التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة".(السيد عثمان، 2001: 22).

بمعنى أنه إحساس بالخوف لتهديد الإطاحة بقيم الفرد الأساسية، ويضيف بأنه استعداد فطري يتعلمه الفرد كما يتعلم المحافظة على القيم .

يعرفه حامد زهران (1978) على أنه حالة توتر شاملة ومستمرة، نتيجة توقع تهديد خطير فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسمية.

إنه توتر نتيجة لخطر مادي أو معنوي يهدّد الفرد فيصاحب هذا التهديد نوع من الخوف والاختلالات النفسية والجسمية، وعلى غير التعريف الأول الذي يرى بأنه نوع من الخوف، فهو يراه بأنه توتر .

ويعرفه سمير أحمد (1991) على أنه خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر، وينشأ عنه منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة (سايحي، 2004)

من هذه التعريفات يتبين أن القلق هو حالة نفسية اضطرابيه توحي إلى وجود توتر شامل نتيجة لتوقع خطر فعلي يحاول زعزعة استقرار وتوازن الحالة النفسية للفرد .

كما تطرقت له المدارس والاتجاهات، حيث توصلت كل من نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم وكذلك النظرية المعرفية إلى تفسير القلق وإلقاء الضوء على مختلف جوانبه النفسية والجسمية والإكلينيكية.

1. 2 . تفسير القلق في ظل النظريات النفسية

1 ـ 2. 1 . التحليل النفسي:

القلق Anxiété : يعرفه (فرويد) على أنه "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، ويعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب، ومضطربا، كما أنه يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز "(السيد عثمان ، 2001 : 98)

ويرى أيضا (فرويد) بأنه "إنذار وتحذير إما من خطر خارجي أو خطر داخلي (مثل انطلاق وشيك لرغبة محرمة)، ويستجيب الفرد لهذا التحذير بأن يتهيأ للفعل الكفيل بمغالبة الخطر الخارجي، أو بأن يحرك دفاعات نفسية يحتمي بها من الخطر الداخلي" (ارو نبيك . ت . عادل مصطفى، 2000 : 148)

والمعروف عن الحياة عند المدرسية التحليلية هي عبارة عن صراع بين الأنا الأعلى الذي يمثل القيم، والهو الذي يمثل الغرائز والرغبات ما ينتج عنه الخوف المبهم لقرب مطالب الهو من ساحة الأنا.

وتفسره العناني (2000) بأنه إشارة للأنا لكي يقوم بعمل ضد ما يهددها وكثيرا ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها عندما تقترب من منطقة الشعور والوعي، وتوشك على اختراق الدفاعات، وعلى هذا تكون الوظيفة الأساسية للقلق هي إنذار الأنا للدفاع عن نفسه وإبعاد ما يهددها (سايحي، 2004 :65) .

إن نظرية التحليل النفسي تنظر إلى القلق على أنه استعداد لمواجهة الخطر الذي يكون مصدره إما من الخارج الذي هو البيئة والمجتمع، وإما من الداخل متمثل في الرغبات والنزوات وكل الأشياء التي يرغب فيها الفرد ويمنعها المجتمع .

1 . 2 .2. النظرية السلوكية :

إن هذه النظرية معروفة بالإشراط وأن لكل مثير استجابة، والقلق فيها هو عبارة عن استجابة لمثير، أو أنه نوع من التعلم الخاطئ، وأصحاب هذه النظرية يرون أن معظم أنواع القلق ناشئة عن الإشراط Conditioning، حيث يرتبط شيء من نوع ما ارتباطا عارضا بخبرة تثير القلق، وغالبا ما تكون خبرة من خطأ. (دافيدوف، 1992)

ويرى دولار (Dollard) وميلر (Miller) أن أساس القلق هو الصراع الذي يكتسبه الطفل من والديه خاصة، وذلك نتيجة بعض الأخطاء التي يقع فيها الوالدان أثناء معاملتهما لأطفالهما، ومن خلال بعض الأساليب المتبعة من قبلهما (بن رابح ، 2012: 66).

إن النظرية السلوكية ترى بأن القلق هو سلوك متعلم من أخطاء ترتكب أثناء التنشئة الاجتماعية ويظهر للواقع بواسطة مثير ما، لتكون الاستجابة هي القلق.

1 . 2 .3. النظرية الإنسانية :

ترى هذه النظرية بأن "الإنسان فرد في المملكة البشرية أو في النوع الإنساني، ويتميز بخاصية فريدة من دون الكائنات الأخرى، وأن الناس على اختلافهم هم الذين يتحكمون في حياتهم ويشكلون نزعتهم الإنسانية، ويعارض القول القائل أن القوى البيولوجية أو العمليات اللاشعورية أو البيئة هي التي تتحكم في سلوكات الفرد وصانعة حياته النفسية والاجتماعية" (الطويل ، 1999 :21).

فكل شيء يعترض الإنسان فهو من صنعه، وله القدرة على تخطي ما يعترضه من عقبات، وبالتالي هذه النظرية تعترض وتنفي أراء النظريات التي ترى أن القوى البيولوجية أو العمليات اللاشعورية أو العوامل المحيطة لها القدرة على التحكم في سلوك الإنسان .

كما ترجع سبب القلق إلى الخوف من المستقبل المجهول، فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان مما قد يحدث ويهدد وجوده، والإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، وهذا مثير أساسي للقلق عند الإنسان، ومن جهة نظر روجرز فان أي تعارض بين ما يعيش فيه الإنسان وبين مفهومه لذاته يمكن أن يولد قلقا .(بن رابح ، 2012 : 66)

أصحاب هذه النظرية يرون أن القلق هو الخوف من الهلاك الذي هو تعارض مع ما يصبو إليه الفرد من رغبة في الحياة، ومنه كان كل تعارض بين نظرته إلى ذاته كإنسان وبين وضعه المعارض له في الحياة، يولد قلقا.

1 . 2 . 4 . النظرية المعرفية :

تهتم هذه النظرية بكيفية معرفة الناس وفهمهم وتفكيرهم فيما يدور حولهم من أحداث ووقائع، وتهتم بأثر عناصر الإدراك على السلوك، ودراسة السبب والنتيجة والعلة والمعلول (عزت عبد العظيم الطويل، 1999 : 20).

تعتمد هذه النظرية على الجانب الفكري من كيفية فهم الناس والكيفية التي تحدث بها الوقائع، والكيفية التي تؤثر بها عناصر الإدراك على سلوك الفرد كما تربط أفكار الفرد باضطرابه وعلله .

والقلق في الاتجاه المعرفي وخاصة كما يفسره بيك (1999) beck في ضوء المعنى والموقف أو الحدث و الموضوع، فيفهم في ضوء هذه الثلاثية المعرفية بالأفكار السلبية عن الذات، وعن الخبرات، وعن المستقبل. ويكون السبب في هذه الأفكار السلبية ممارسة الفرد للاستدلال الخاطئ والمبالغة في التقييم والتهويل والتهوين وعزو الأحداث إلى الذات . (بيك، ت. عادل مصطفى، 2000)

إن القلق هو نتاج تفسير الأفكار والمعلومات تفسير بنظرة سلبية للفرد عن نفسه، أو استدلاله الخاطئ أو مقدمات مؤولة أو مبالغة في تهويل النتيجة .

و **القلق في الاتجاه العقلاني الانفعالي** الذي يمثله " ألبرت أليس " يفسر بأن التفكير والانفعال والسلوك، أضلاع مثلث واحد، تصاحب بعضها البعض تأثيرا وتأثرا، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق (زهران، 2000).

ومن هذا فإن القلق هو انفعال مكتسب واستجابة غير سارة لخطر فعلي، أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته، ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا، بل قد يكون غامضا، ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر، والخوف الغامض من المجهول، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي (التلقائي)، وأساسه هو تفكير خاطئ أو استدلال خاطئ تنتج عنه أفكار سلبية لتظهر استجابة انفعالية هي القلق.

بما أن إليس ينتمي إلى المدرسة المعرفية فهو يرجع القلق إلى الأفكار اللاعقلانية الغير منطقية التي يحملها الفرد والغير مطابقة وغير مقبولة في التفكير المنطقي ما يولد صراع بين ما لدى الفرد وما هو واقعي فينتج عنه حالة من عدم التطابق وعدم التوافق فيكون القلق .

وللقلق نوعين أو مكوّنين: المكوّن الانفعالي (حالة) ؛ والمكوّن المعرفي (سمة)

حالة القلق : أو كما جاء في بعض المصطلحات القلق كحالة، يعرفه سبيلبيرجر (1977) بأنه "حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كمواقف الامتحانات أو الموت، أو

الحرب ...الخ، فينشط جهازه العصبي الإرادي فيشعر بالتوتر ويستعد لمواجهة التهديد" (عبد الرحمن ومعتز عبد الله 1997 . 120) في (سايحي 2004 :67)

كما يشير إلى "الحالة الانفعالية الوجدانية والنفسية الناتجة عن إثارة تلقائية وهي عبارة عن إحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في موقف التقويم" (حنة الهاشمي، 2014 : 39)

إنه حالة موقفيه مرتبطة بموقف معين تظهر بظهور الموقف وتزول لزواله وعلى هذا تكون حدتها أخف من القلق المستمر الدائم، وشدة قوته تكون حسب تصور الفرد لضرر الموقف .

سمة القلق : هي استعداد كامن في الفرد، ويظل كامنا حتى يأتيه المنبه المناسب، فيثيره ويظهر في حالة قلق زائد وتتشكل لديه قابلية للقلق في المواقف المختلفة، وهذه السمة هي أكثر ارتباطا بالصحة النفسية وهي عرض عصابي (زهران، 2000)، ويتفق كاتل وشير (1961)، وكامبل (1963) وأتكنسون (1964) Atkinson وسبيلبرجر (1966) Spelberger على أن سمة القلق عبارة عن استعدادات سلوكية مكتسبة، ويعتبر كامبل هذه الاستعدادات أنها دوافع، وعرف أتكنسون (1964) هذه الدوافع بالاستعدادات التي تبقى كامنة حتى تثيرها مؤشرات المواقف داخليا وخارجيا (بن رابح، 2012 : 68)

ويشير سبيلبرجر إلى فروق فردية ثابتة نسبيا، تميز بين الأفراد في القابلية للقلق، ويقال بأن الفرد يمتلك سمة القلق عندما يدرك العالم باعتباره غالبا هو مصدرا للتهديد والخطر.(محمد محمود بني يونس، 2007).

كما ينشغل الفرد بالتفكير في تابعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير كما أنه يشتت الانتباه داخل المواقف، وخاصة موقف الامتحان فيؤثر على الأداء، ولهذا يعتبر كمكون معرفي.(حنة، 2014)

إن سمة القلق هي استعداد مكتسب يستحوذ على الفرد، نتيجة التعلم الخاطئ أو لتقمص أفكار لا عقلانية، أو لضغوط بيئية، فيصبح صاحبها ذا شخصية قلقة سريعة الانفعال، وتظهر هذه السمة

بشكل مستمر دائم وحاد عند مواجهة أي موقف يستدعى الانفعال، ولو بشكل طفيف، ويبقى كاستعداد لدوافع يتأهب للإثارة.

2. قلـق الامتحـان :

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية، التي لها أثر بالغ على سلوك الفرد ونفسيته، وخاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، ليكون بدرجة مرتفعة فيؤثر على أداء الفرد في امتحانه، ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمراً طبيعياً فلا يؤثر كثيراً على أداء الفرد ويسمى حينئذ بالقلق الميسر (سالم المزوغي، 2011)

قلق الامتحان هو حالة نفسية، تتسم باضطراب يعتري الإنسان أثناء أو قبيل إجراء هذا الامتحان، وحتى نتعرف على هذه الحالة النفسية، علينا أن نتطرق إلى ماهيته، أعراضه، وأنواعه.

2 . 1 . تعريفه

إن قلق الامتحان هو فرع من القلق العام وهو قلق موقفي مرتبط بموقف الامتحان، ما يجعله قلق الحالة، له أثر شديد على نفسية الفرد عند مواجهته للامتحان أو قبيلها من تغير نفسي وعضوي ما يتسبب في تدني وتقهقر المردود المعرفي للفرد .

فقد عرفه سبيلبرجر (1980) Spielberger أنه "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهّم عند مواجهتها، وإذا ازدادت درجته لفرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة" (الشوربجي ودانيال، 2001)

ولتأثير هذه الحالة على الجانب الانفعالي للفرد، يعتريه التوتر والخوف وعدم الاتزان الانفعالي من شعور بالانزعاج وتذبذب العواطف. ويصفه زهرن (2000) على أنه نوع من القلق المرتبط بموقف الامتحان يثير في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتريه في الموقف السابق للامتحان أو أثناء تأديته لها، وتتسم هذه الحالة بالتوتر والخوف من الامتحان.

إن هذه الحالة النفسية سببها الموقف الذي يواجهه الفرد، والخوف من الفشل في هذه المواجهة التي قد تؤدي به إلى الرسوب أو الفصل، وما ينتج عليه من نظرة وتحقير وتأنيب الأسرة والمحيط، فشدة الموقف والتوقع السلبي وعدم الاتزان الانفعالي حتما يؤدي إلى الزعزعة في العمليات العقلية وهذا ما أشار إليه الريحاني (1982) بأنه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، قد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر.

وكونه فرع من القلق العام فإنه يتأثر به، فإذا كان الفرد يعاني من حدة القلق العام يكون أشد احساسا من زملائه به، حيث يشير عبد الخالق إلى أن قلق الامتحان "يعد نوعا من أنواع القلق العام، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم " (مخيمر وعمر، 1999 : 6)

وهذا ما يؤكد أنه يختلف من تلميذ لآخر رغم أن نوعه واحد، وعلى هذا كان الاختلاف في الدرجة وليس في النوع .

يتضح من التعريفات السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن فرع خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في مواقف الامتحان، وهو حالة انفعالية مثيرة، بغيضة، ناتجة عن تقدير الفرد للخطر المهدد لحياته الدراسية وزعزعة مكانته في وسط محيطه، ويتصف بما يلي:

* حالة انفعالية اتجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقييم.

* إدراك الفرد للمواقف التقييمية بأنها مهددة له .

كما أنه يكون مصحوبا ب:

* انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

* الرغبة في الهروب من الموقف.

* الخوف والهمّ العظيم.

* ردود أفعال جسمية فسيولوجية.

* اضطراب في الجوانب المعرفية.

2 . 2 . أعراض ومظاهر قلق الامتحان :

يعد قلق الامتحان قلق الحالة، المرتبط بالمواقف، تمييزا عن قلق السمة المرتبط بالشخصية والتكوين النفسي، وله أعراض خاصة به، تنتاب الفرد قبيل وأثناء الامتحان حيث أوجزها (الضامن، 2003) فيما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحان والانشغال بالنتائج المترتبة عليه.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وألم البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان.

واضاف زهران (2000) :

- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الأداء .
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق وتقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز وصعوبة استدعاء المعلومات أثناء الامتحان.
- نسيان ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان .
- ـ وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات

وأجملها الخالدي في خمسة مظاهر هي : – الضغط النفسي للامتحان – الخوف والرهبة من الامتحان – الخوف من الامتحانات الشفوية المفاجئة – الصراع النفسي المصاحب للامتحان – والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان (الخالدي، 2002).

ـ 2 . 3 . أسباب قلق الامتحان :

إن قلق الامتحان كونه اضطراب يعترض حياة المتمدرس، ويعطل تطور المجال المعرفي، لا يأتي من العدم وإنما له أسباب وعوامل تعمل لظهوره أو لتصاعد حدته، يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أنه يعزى إلى عدة أسباب منها ما يلي :

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية .
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب .
- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب .

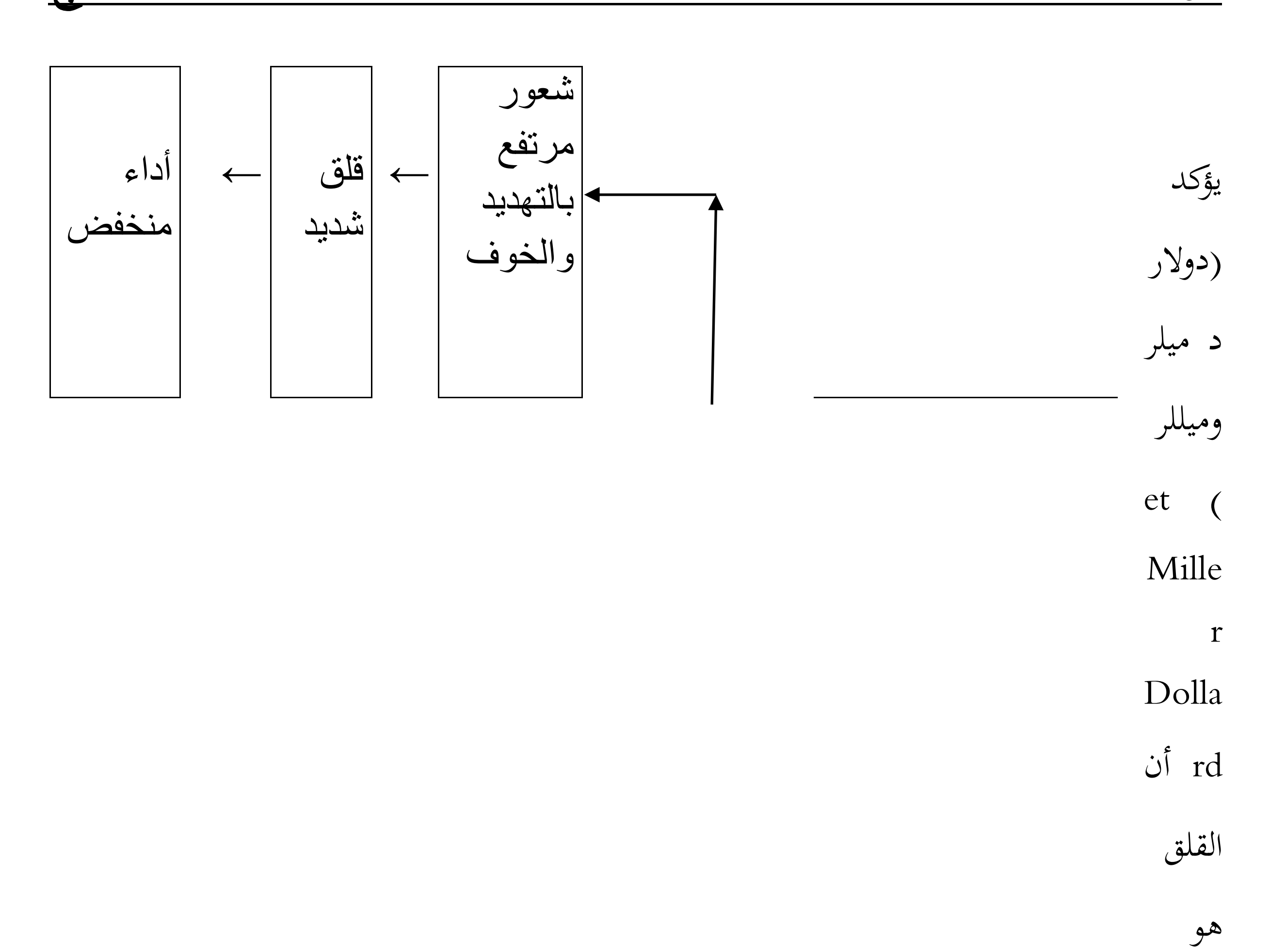
- التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس .
- صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف عليها .
- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية، والعمل على تحقيق مستوى طموح يفوق مستوى قدرات الطالب.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين، والمنافسة مع الرفاق (زهران، 2000) .

ويضيف كفافي (1990) أن العوامل المعرفية تلعب دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق .

ـ 2 . 4 . حـدة القلـق :

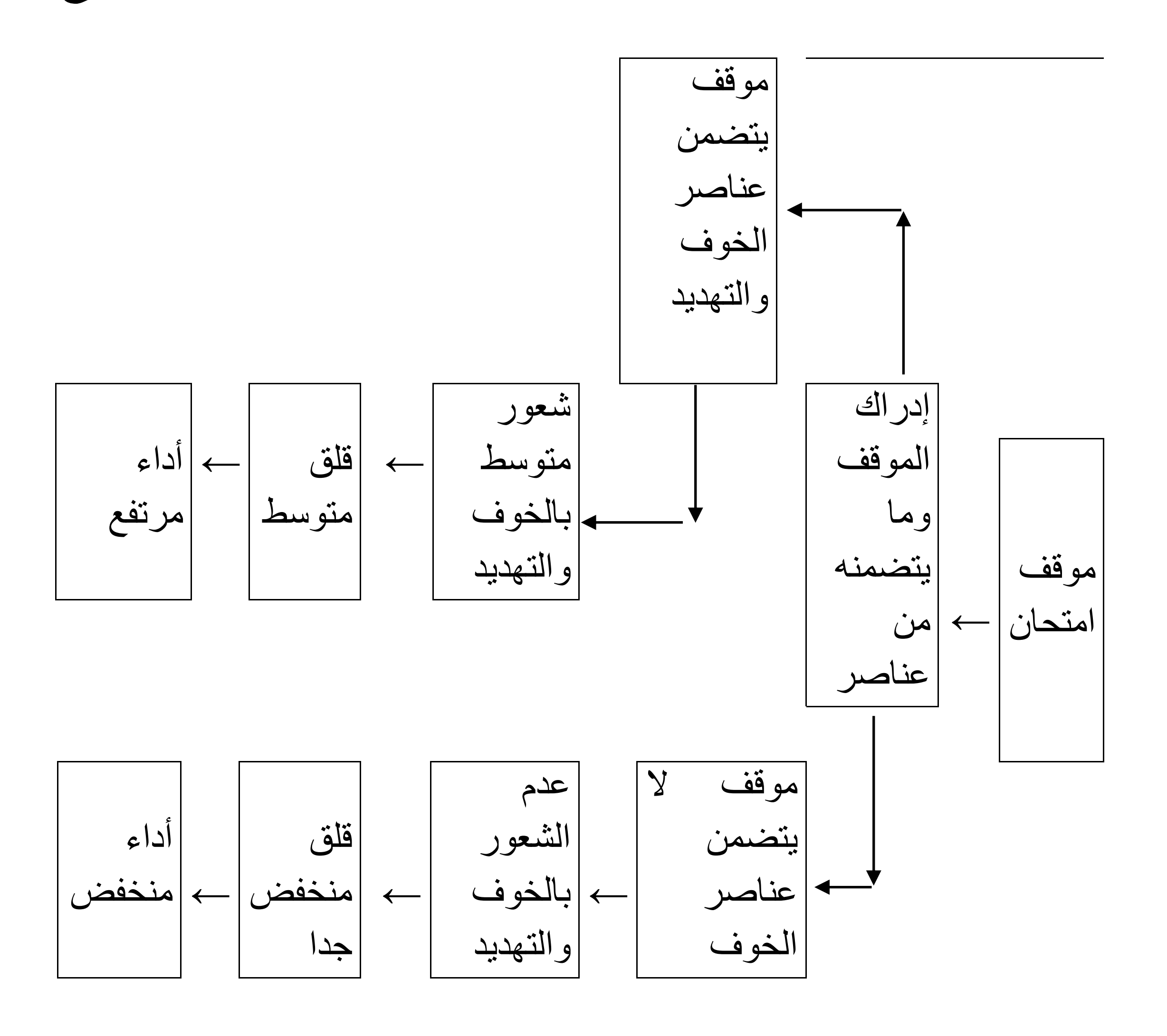
القلق هو تيار متواصل من أدنى الدرجات السالبة إلى أقصى الدرجات الموجبة، كلما انحدر إلى أحد القطبين سواء الدرجات الموجبة التي توحي عن قلق حاد مرتفع ، أو الدرجات السالبة التي توحي عن برودة العواطف والانفعالات واللامبالاة ، كان تأثيره سالبا، وهذا أمر منطقي بحيث كلما انحرف المعيار عن المتوسط أصبح الأمر شادا، أما إذا كان تمركزه في الوسط يصبح أمرا طبيعيا، فعالا ومحفزا ودافعا للعملية التعليمية .

جاء في الزغلول وآخرون (2012) أن قلق الامتحان أمرا طبيعيا، أو ضروريا لتحقيق النجاح والتفوق طالما أن مستواه ضمن الحدود الطبيعية والاعتيادية، فيتولد عنه حالة من التحفيز والدافعية لاتخاذ إجراءات مناسبة كالاستعداد المناسب والتحضير الجيد للاختبار بهدف تجنب الفشل، أما إذا تجاوز الحد الطبيعي يصبح عائقا يقف في وجه المتعلمين، ويؤثر بشكل سلبي على أدائهم العقلي الأكاديمي، ويعمل على شل إرادتهم، والتأثير في مستوى انتباههم وتركيزهم أثناء معالجة المعلومات، الأمر الذي يتولد عنه لجوء بعض المتعلمين إلى الهروب من الموقف، أو الغياب عن الاختبار، أو التذرع بالحجج الواهية كالمرض، متخذيه وسيلة للدفاع عن الذات أمام الخطر.



يؤكد (دولار د ميلر وميللر Miller et Dollard) أن القلق هو دافع ومحفز، لتحسن التحصيل إلى أن يصل مستوى معين، فإذا زاد عنه بدأ التحصيل في التقهقر والتراجع، والقلق المنخفض يؤدي كذلك إلى التحصيل الضعيف المنخفض، أي أن القلق عندما يكون معتدلا يرتفع الأداء فيكون كدافع، وعندما يكون مرتفعا أو منخفضا فإن الأداء يكون منخفضا وبالتالي يعمل القلق كمعوق. (سايحي ، 2004)

والشكل التالي يبين لنا حدة القلق وأثره على الأداء :



شكل رقم (4) يبين حدة القلق وأثره على الأداء

إن الشكل المبين أعلاه يوضح أثر القلق على أداء الفرد، حيث أن كل طالب يمر بموقف اختباري الذي من خلاله يظهر جدارته وقدرته الاستيعابية في مواقف التعلم، كما يمكنه بواسطته بلوغ أهدافه المسطرة، وإرضاء والديه ومحيطه. من هذا تكون له نظرة وإدراك عن أهمية ومكانة هذا الموقف الاختباري الذي سيمر به، فيقابله إما بتخوف وتهويل وتهديد، فيكون التخوف الشديد لعدم القدرة

على الظفر بالنجاح لعدم التحضير أو لنوع الشخصية، مع إدراك أهمية الموقف والمسؤولية، ما يزيد في ارتفاع شدة الخوف الذي ينجر عنه قلق شديد وبالتالي يكون الأداء منخفض، أو بتخوف غير شديد، أو عادي لثقة في النفس والتحضير الجيد ونوع الشخصية المتزنة القوية وغيرها، فيكون القلق متوسط معتدل وينجر عنه نتائج مرتفعة، أما اذا كان الشخص يتميز بنوع من الرتابة واللامبالاة لعدم إدراكه للموقف أو لسبب آخر، فهذا لا يستشعر بالخوف وبالتالي تكون حدة القلق لديه جد منخفضة، فيعطي نتائج جد منخفضة كذلك .

تؤكد قحطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع يعتبر عائق أساسي للإنجاز، وخاصة في مجال الامتحانات، حيث يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الجيد مع الامتحانات، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر كطاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد (الصفطي، 1995)

وهذا ما يوضح مستوى القلق وحدته ووجوده على متصل فيكون طبيعيا عاديا وبنتائج إيجابية متفوقة إذا كان في المتوسط، وكلما حاد عن المتوسط سواء بالزيادة أو النقصان يكون القلق إما بحدة أو ببرودة وعند كلتا الحالتين تكون النتائج منخفضة.

ـ 2 . 5 . مراحل قلق الامتحان :

إن النموذج الذي حدده سيلغمان، Seligman يتبين لنا من خلاله المراحل والكيفية التي يطغى بها القلق على التلميذ المقبل لاجتياز الامتحان وهي على النحو التالي :

2 . 5 . 1 مرحلة التحدي : يحتفظ التلميذ بالثقة في قدرته على مواجهة الاختبار رغم ما ينتابه من شك وفشل.

2 . 5 . 2 المرحلة الأولى للتهديد : تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا فيبدأ بالشعور بالتوتر والقلق، لكنه يواصل نشاطه بما لديه من ثقة في النفس.

2 . 5 . 3 المرحلة الثانية للتهديد : إزاء شعور التلميذ بالقلق يبدأ الشك في امكانياته وأدائه، ويبقى تفكيره محصورا في الفشل والتخوف، فلا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط، وكثرة التفكير فيه يرهقه ويوصله حقيقة إلى العجز، لتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية .

2 . 5 . 4 مرحلة فقدان التحكم : فيها يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يقف جهده على مواصلة النشاط المطلوب منه ويظهر الفشل. (خطار، 2001).

يوضح هذا النموذج الكيفية التي يتسلل بها القلق إلى الفرد أثناء تأديته للاختبارات، وهي عبارة عن مراحل متسلسلة بدءا من مقاومة الفرد لشك في قدرته على مواجهة الاختبار قبل الإجراء، عندها إما يحتفظ بثقته بنفسه أو يترك الأمر يسير ليتبين له أن المهمة المطلوبة صعبة، ويبدأ التوتر فإن لم يقف الأمر هنا ظهر الشك في الامكانية والأداء ويبقى التفكير محصورا في الفشل حتى يرهقه ويوصله إلى حقيقة العجز، لتظهر التغيرات الفسيولوجية والاضطرابات الانفعالية، فيفقد الفرد تحكمه في الوضع ويقف الجهد على مواصلة النشاط .

2 . 6 أساليب التخفيض من حدة قلق الامتحان :

لموضوع قلق الامتحان أهمية كبرى من حيث ما يعترض الفرد من عقبات وتغيرات نفسية وجسمية ونتائج وخيمة قد تصل به إلى التخلي عن الدراسة، وعلى هذا الأساس كان لعلماء النفس وعلماء التربية وكل المهتمين بالسلوك الإنساني الإسهامات الواسعة في دراسته من جميع الجوانب، حيث تطرقوا إلى التعريفات والخصائص والأسباب والحدة وغيرها، كما تطرقوا إلى الأهم من هذا، من بناء برامج علاجية وأخرى إرشادية وترقويه للتخلص من هذه الاضطرابات والعقبات أو التقليل من حدتها .

إن الأساليب الأكثر شيوعا للتقليل من قلق الاختبار تلك الاجراءات التي تستند إلى مبادئ الاشراط الكلاسيكي والاجرائي ونموذج التعلم الاجتماعي والنظريات المعرفية، من تغيير الأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد التي أساسها العلاج العقلاني العاطفي، بواسطة برامج إرشادية وعلاجية

نفسية وتربوية تعمل على إمكانية التخفيف من قلق الاختبار لدى المتعلمين وتعزز ثقتهم بأنفسهم وترفع مستوى تحصيلهم الدراسي .

فالمدرسة السلوكية على سبيل المثال، نشرت المقالات الكثيرة لتوضيح النتائج التي توصل إليها جمع من المنظرين، من أمثال بافلوف وغيره، وهذا بتطبيق السلوك الذي يوصف بسوء التكيف أو الملائمة، ومن بين الاجراءات الأكثر حداثة أسلوب الاشراط المضاد الذي يطلق عليه اسم التقليل من الحساسية أو إزالتها، المقدم من طرف جوزيف ولبي (Wolpe) لعلاج حالات الإفراط في الخوف، فاكتشف المهتمون بالتربية ما لهذا الإجراء من فائدة في تخفيض حدة الخوف والقلق مثل الخوف الشديد، الخوف من الكلام، وقلق خشية عدم التمكن من الأداء، وقلق الامتحانات والذي كان غالبا بإجراء يهدف من ورائه إضعاف الارتباط بين المثيرات البيئية واستجابات القلق عند المرضى، حيث وضع ولبي ثلاث مقومات رئيسية لبرامج التقليل من الحساسية أو إزالتها بأسلوب منظم وهي :

1) التسلسل الهرمي: وفيها يتم رصد قائمة من الحوادث المتسببة في القلق مرتبة ترتيبا تنازليا بدأً من الأكثر إثارة وتنتهي بأقل إثارة.

2) التدريب على الاسترخاء: وفيها يتم تدريب المريض على التمكن من أساليب الاسترخاء، ليصل إلى التمييز بين التوتر والقلق وملاحظة الفرق بينهما وشد الأعصاب والاسترخاء من التوتر لكف الاستجابة المثيرة للقلق.

3) ربط عناصر التسلسل الهرمي بالاسترخاء: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل العلاج، وفيها تتعرض أو تتخيل الحالة أضعف مواقف في التسلسل الهرمي وهي في حالة استرخاء، حتى إذا تلاشى هذا الموقف المثير ينتقل إلى الموقف الذي يليه في الهرم التسلسلي، إلى أن تصل لآخر موقف وهو الأكثر إثارة، والموقف الذي يتعذر تجاوزه يقسم إلى مواقف جزئية (سليم 2003).

إن هذه الطريقة تعمل على إزالة التوتر الذي يكون أثناء انفعال القلق بواسطة الاسترخاء تدريجيا من المواقف الأقل إثارة وصولا إلى المثير الأكثر إثارة، بالتدريج والتتالي بعد تقسيم هذا الموقف إلى جزئيات للتمكن من إخماد تأثيرها .

وهي الطريقة التي عالج بها ولبي ولازاروس (Wollpy et Lasarus) فتاة مصابة بعصاب قلق الامتحان، باستخدام فنية تقليل الحساسية التدريجي بعدما تم تعريضها للمثيرات التي سببت لها القلق بطريقة متدرجة . (إبراهيم، 1994)

التقليل التدريجي للحساسية واللجوء لوسائل الاسترخاء المختلفة غالبا ما تنجح في مساعدة الطلبة في التخفيض من حدة درجة قلقهم، والتفكير في خبرات سابقة هادئة، سعيدة ومريحة له تأثيره الفعال أيضا في تخفيض حدة التوتر لدى الطلبة القلقين.

و ركز بعض علماء النفس على الموضوعات العلمية مثل المذاكرة والاستعداد للامتحانات، وتصور ما يريده المعلم منهم، والتغلب على الصعوبات الأكاديمية الفردية، وكيفية التعامل مع الحياة في القسم الداخلي واختيار المهنة.

يشير مون (1986) Moon إلى أنه من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات، لتحل محل الاضطرابات والانفعالات المعوقين للنجاحات والتطورات العلمية المعرفية، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير، فتكون هذه الفنيات ذات فعالية في اختزال قلق الامتحان (الصافي،2002)

من هذا نلتمس مدى حاجة الفرد المتمدرس إلى التخلص من هذا الاضطراب والتخفيف من حدة قلق الامتحان، بالطرق والأساليب الفعالة، التي تقع تحت ظل فنيات البرامج الإرشادية والعلاجات النفسية .

خلاصة :

يعتبر القلق ظاهرة قديمة، حديثة مصاحبة للإنسان مند ولادته، وملازمة له في جميع مراحل عمره، متزايدة في تفاقم وضعه بارتفاع حدتها، فتعقدت ظروف الحياة بما يصاحبها من تغيرات وضغوط، غير أن هذا القلق قد يكون ـ دائم وعائم يظهر في جميع المواقف المثيرة، حتى تصبح الشخصية تنعت بالقلقة، فيكون صاحبها بسمة نفسية اضطرابيه وبتوتر شامل يعلن عن توقع خطر فعلي يحاول زعزعة الاستقرار النفسي للفرد، فيعيق سيره في الحياة، ويكون له تأثير على صحته النفسية، كما يكون محركا لبعض الاضطرابات النفسية الأخرى، ولا يقتصر أثره على الجانب النفسي فحسب، وإنما يمكنه التأثير على الجانب الفسيولوجي هو الآخر. ولهذا تطرقت له مدارس علم النفس ومنظريها للبحث فيه، وفي جميع جوانبه، من مدرسة التحليل النفسي وما تطرق له فرويد الذي يراه كإنذار وتحذير لخطر خارجي ينتج عنه قلق موضوعي، أو داخلي ينتج عنه قلق عصابي ناتج عن صراعات الهو والأنا الأعلى، ويفصله إلى ثلاث أنواع منها: القلق الهائم الطليق، قلق المخاوف المرضية وقلق الهستيريا، التي بدورها تنقسم إلى نفسي وبدني. والنظرية السلوكية التي تربط القلق بالإشراط والتعلم الخاطئ، والنظرية الإنسانية التي ترى أن القلق من صنع الإنسان ذاته نتيجة تخوفه من المستقبل والتأثير على وجوده، أما النظرية المعرفية فتنظر إلى أن الأفكار السلبية، والتفكير الغير منطقي، والاستدلالات الخاطئة هي التي تؤدي إلى زعزعة استقرار الفرد ـ وقد يكون ظرفي موقفي يرتبط بمواقف خاصة، يظهر لظهورها ويختفي لاختفائها، ومن المواقف ذات الأهمية الكبرى التي يظهر فيها القلق بشكل واضح ومؤثر؛ هي الامتحانات التي تلعب دورا هام في حياة الطالب عبر جميع مراحل نموه وتمدرسه، وهو ما ينعت بقلق الامتحان حيث يظهر في حالة انفعالية مثيرة بغيضة، ناتجة عن تقدير الفرد للخطر المهدد لحياته الدراسية، وزعزعة مكانته في محيطه، وعلى هذا كان البحث في جوانب هذا القلق من أعراض ومظاهر، وأسباب، وحدة ومراحله عند مواجهة الامتحانات التي تمثلت في مرحلة التحدي، ومرحلة التهديد الأولى والثانية وأخيرا مرحلة فقدان التحكم ولخطورته على مستقبل الطالب تطرقت البحوث إلى الكيفيات والأساليب التي يمكن من خلالها التقليل من حدته.

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا : الدراسة الاستطلاعية

1 . منهج الدراسة

2 . أهداف الدراسة الاستطلاعية

3 . عينة الدراسة الاستطلاعية.

4 . أدوات الدراسة الاستطلاعية .

5 . عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا : الدراسة الأساسية

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. حدود الدراسة الأساسية.

3. عينة الدراسة

4 . الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية

5 . عرض نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد :

إن الدراسات النفسية هي من الدراسات المؤرّقة الواسعة الأرجاء، تختلف نتائج كل منها حسب اختلاف الظروف المحيطة بمتغيراتها، واختلاف نوع العينة المدروسة فيما بينها، وعن فئات أخرى، ولكثرة الفوارق الفردية بينها وبين غيرها، كانت دراساتها تستند إلى تحديد الإشكاليات والفرضيات تحديدا دقيقا وإلى خلفيات نظرية وتعريفات إجرائية، ودراسة المجتمع دراسة استطلاعية حتى يقف فيها الباحث على تحديد مكان الدراسة (ثانويتي الشهيد بن معمر أحمد والشهيد ماحي بومدين) وعينة ومجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، فيتعرف على نقائص بحثه ويجرب الوسائل التي يعتمد عليها(من مقاييس وأساليب إحصائية)، فيعرف ما هو صالح، وما هو ناقص، وما هو زائد، ويدرك تمام الإدراك الكيفيات والأساليب التي يعمل بها حتى تعبد له الطريق لإجراء هذا البحث، والولوج بثقة وحسم لإجراء الدراسة الأساسية، ومعرفة نتائجها بعد التفريغ والتحليل، وعندها تكون دراسة نفسية، ولهذا كان لزاما علينا بعد الدراسة النظرية الانتقال إلى الدراسة التطبيقية وتتبع خطواتها ومراحلها، بدءا بالدراسة الاستطلاعية التي تؤهلنا إلى المرور إلى الدراسة الأساسية .

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية في الأبحاث النفسية من الخطوات المهمة الواجب التطرق إليها، وانتهاجها كي يستطيع الباحث أن يستقصي بيئة بحثه وعينته، ويتم فيها اختبار أدوات القياس التي يعوّل على استخدامها في الميدان، كما تعتبر خطوة لتسهيل ما يأتي بعدها من دراسة أساسية، وبناء على هذا سعى الطالب إلى تحقيق ما يلي :

1 . منهج الدراسة :

استخدم الطالب في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والآثار التي تحدثها، لأنه المنهج الأكثر مناسبة لدراسة العلاقة الارتباطية التي تعتمد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى الاستدلالي الذي يعتمد على نتائج بيرسون للعلاقة الارتباطية، كما استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي في الدراسة التجريبية المتمثلة في تطبيق البرنامج العلاجي والوقوف على العلاقة بين المتغيرات الثلاث بعد القيام بالتجريب واستخلاص نتائج هذا البرنامج الذي هو من بناء الباحث.

2 . أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تمثلت أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

2 . 1. التعرف على ميدان الدراسة: تمّ فيها التعرف على ميدان الدراسة، وتحديد حدوده المكانية المتمثلة في المؤسسات التربوية التي تجرى بها الدراسة، فاختيرت الثانوية الجديدة 1 المسماة : "الشهيد ماحي عبد القادر" والثانوية الجديدة 3 المسماة " الشهيد بن معمر أحمد" كميدان للدراسة، كما تم تحديد الحدود الزمانية لإجراء هذه الدراسة، مع مراعاة الأوقات المناسبة والمتماشية مع أوقات فراغ التلميذ حتى نتمكن من إجراء البحث دون تأثير أحد الجوانب عن الآخر، فكان اختيار آخر الفصل الأول من السنة الدراسية (2013 . 2014) لإجراء الاختبارات، وملء الاستمارات، وتجريب كل أدوات القياس و الدراسة والتأكد من مدى ملاءمتها في بيئة الدراسة، مع استخلاص الخصائص السيكو مترية وتصميم البرنامج العلاجي وتطبيقه في صورته الأولية على عينة الدراسة، كما اختير الفصل الدراسي الثاني من نفس السنة الدراسية كتوقيت لإجراء وتطبيق الأداة المتمثلة في البرنامج العلاجي المبني من طرف الباحث، على أن تكون الاختبارات البعدية في أخر الفصل الثالث تزامنا مع الاختبارات المدرسية .

2 . 2 . اختيار عينة الدراسة : تم فيها التعرف على العينة محل الدراسة فكانت الأقسام النهائية محل الاختيار لكونها مشرفة على امتحان شهادة البكالوريا ،كما تم الاختيار بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع تلاميذ الشعب الأدبية والعلمية لكونهما يمثلان أكبر نسبة المتمدرسين من مؤسستي الشهيد عبد القادر ماحي والشهيد أحمد بن معمر من مدينة سبدو . بتلمسان .

2. 3 . حدود الدراسة الاستطلاعية : كل دراسة بحثية تحصر بحدود معينة تلزم البحث بزمان إجراء البحث، والبيئة التي يجرى بها، والعينة التي كانت محل البحث، وهذا حتى يتسم البحث بخصوصيته وصلاحيته حسب الحدود المرسومة له، أو بحدود تجانسها، وبحثنا كباقي البحوث له حدود رسمت، و أجريت دراسته داخل حيزها والتي كانت على النحو التالي :

2 . 3 . 1 . الحدود الزمانية : تحددت الدراسة الاستطلاعية بمدة زمنية انحصرت بين شهر نوفمبر2013 إلى غاية شهر ماي من سنة 2014، وهي المدة الزمنية التي يكون بها التلميذ في مقاعد الدراسة دون العطل المدرسية .

2 . 3 .2 . الحدود المكانية : أجريت الدراسة في مؤسستين تربويتين، أولاهما: الثانوية الجديدة رقم 1 المسماة بثانوية الشهيد ماحي بومدين والثانية: الثانوية رقم 3 المسماة بثانوية الشهيد بن معمر أحمد، بدائرة سبدو ولاية تلمسان .

2. 3 . 3 . الحدود البشرية : العينة التي كانت محل الدراسة الاستطلاعية هي عينة مكونة من 20 تلميذا وتلميذة متمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي من الثانويتين المذكورتين واختيروا بالطريقة العشوائية أخدت منها 08 ثمانية أفراد لتطبيق البرنامج العلاجي بالنسبة للدراسة التجريبية وهم الأفراد الذين تحصلوا على نتائج مرتفعة في اختبار مركز الضبط وقيم منخفضة في اختبار تقدير الذات، ونتائج مرتفعة في قلق الامتحان..

3 ـ معاينة العينة الاستطلاعية :

تم اختيار العينة الاستطلاعية عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة حيث كان لكل عنصر من عناصر العينة نفس فرصة الاختيار إلى أن وصل العدد 20 الذي كان مبرمج للدراسة، وهذا من الأقسام المتمدرسة بالسنة الثالثة ثانوي من شعب الآداب والعلوم التجريبية وهي البيئة نفسها التي تجرى بها الدراسة الأساسية .

جدول رقم (4) يمثل توزيع عينة البحث للدراسة الاستطلاعية حسب المؤسسات التربوية وحسب الجنس.

المؤسسة التربوية	ذكور	إناث	المجموع
الثانوية 1	05	05	10

الثانوية 3	05	05	10
المجموع	10	10	20

ولتثمين البحث وتأكيد نتائجه رأى الباحث تعزيز البحث بتطبيق برنامج علاجي من بناء الباحث، بعد استحداث عينة قابلة لتجريب برنامج العلاجي، على أن تكون العينة حاملة لمواصفات التجريب المتمثلة في ارتفاع درجات مركز الضبط التي توحي إلى أن أصحابها من ذوي الضبط الخارجي، وانخفاض في درجات تقدير الذات وارتفاع في درجات قلق الامتحان ، فكانت العينة الخاضعة لتطبيق البرنامج العلاجي باختيار قصدي لعينة تتوفر فيهم شروط التجريب من مجتمع البحث وكانت على النحو التالي :

جدول رقم (5) يبين العينة التجريبية لتطبيق البرنامج العلاجي في الدراسة الاستطلاعية,

المؤسسة التربوية	الذكور	الإناث	المجموع
الثانوية 1	02	02	04
الثانوية 3	02	02	04
المجموع	04	04	08

وهذه العينة بدورها انقسمت إلى قسمين متوازيين، إحداهما تمثل المجموعة الضابطة والأخرى تمثل التجريبية، مع مراعاة تجانس المجموعتين من حيث السن والمستوى الثقافي والمكانة الاجتماعية وقيم متغيرات الدراسة.

4 . أدوات الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات متمثلة في المقاييس، وبرنامج علاجي وأساليب إحصائية وهي على النحو التالي :

1.4 المقاييس :

وهي الاختبارات التي تم بها قياس متغيرات في دراسة وهي كالتالي :

1.1.4 مقياس مركز الضبط :

هو اختبار وضع من طرف المنظر روتر(1966) Rotter لقياس الضبط ـ الخارجي، ترجمة علاء الدين كفافي (1982) مكون من 29 بند، كل واحد منها بفقرتين، إحداهما تقيس الضبط الداخلي والثانية تقيس الضبط الخارجي، والمجيب عليه يختار إحداهما التي تتوافق مع اعتقاده الشخصي، وهذا بوضع علامة X أمامها، وتتخلل المقياس 6 بنود دخيلة لا تقيس أي شيء وضعت للتمويه فقط، وتصحيح المقياس لا يحتوي على إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي معتقدات وجوانب شخصية خاصة بالفرد. تتراوح درجات المقياس بين 0 درجة و23 درجة حيث يشير الصفر 0 إلى عدم وجود ضبط خارجي بالكامل وتشير درجة 23 إلى عدم وجود ضبط داخلي بالكامل .

1.1.4 .1 صدق المقياس :

بالإضافة إلى معاملات الصدق الجيدة التي استخرجها واضع هذا المقياس فإنه يتمتع بدلالة صدق موثوقة عالميا وعربيا ، وهذا ما تفسره ارتفاع عدد الدراسات التي استخدمت هذا المقياس كأداة للتعرف وقياس مركز الضبط، فعلى صعيد العالم العربي استخدمته دراسات (أبو ناهية 1986 ـ و1988 ـ هدية، 1994 ـ قايد، 1997) في مصر، ودراسات (برهوم، 1979 ـ يعقوب ومقابلة، 1994ـ مقابلة، 1996) في الأردن، ودراسات (دروزة، 1988 ـ و1993 ـ جرادات، 1993 ـ أبو ناهية، 1994)في فلسطين، وتوصلت هذه الدراسات إلى وجود معاملات صدق جيدة تراوحت بين 0.67 ـ و 0.78 وقد استخدمت طرق مختلفة لقياسه منها صدق المحكمين، الصدق العاملي، صدق المحك، والصدق التمييزي (زياد بركات 2000) .

وفي البيئة الجزائرية قامت الباحثة مدور (2005) بقياس صدقه التمييزي فتحصلت على T 24.06 وهي قيمة دالة والصدق الذاتي بمعامل 0.81 .

كما قام الباحث في هذه الدراسة بقياس صدق المقياس، حيث أخضعه إلى الصدق التميزي مستعملا أسلوب المقارنات الطرفية فأحرز على فرق دال إحصائيا مقدرا ب6,69 في T التجريبية مقابل 2,76 في الجدولية وبمعامل الصدق التكويني للمقارنة بين المجموعات أحرز على قيمة T المحسوبة بقيمة 5,36 مقابل 2,87 في الجدولية، ما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للاستعمال .

4 . 1 . 1 .2. ثبات المقياس :

تتوافر للمقياس في صورته الأجنبية معاملات ثبات مقبولة على عينات من الطلاب الأمريكيين، حيث حصل روتر 1966 على معاملات ثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعامل أوكيو ريتشاردسون تراوحت من 0.65 إلى 0.79 وبطريقة إعادة التطبيق تراوحت من 0.49 إلى 0.89 . (علاء الدين كفافي، 1982. 9) وكانت قيم حساب ثبات المقياس على النحو التالي:

الجدول رقم (6) يبين ثبات المقياس عند روتر

التجزئة النصفية	حجم العينة	الجنس	معامل الارتباط
سبيرمان براون	50	ذكور	0.65
	50	إناث	0.79
	100	المجموع	0.73
كيوردشاردسون	50	ذكور	0.70
	50	إناث	0.76
	100	المجموع	0.73

وقام الباحث محمد بني خالد (2009) بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كيوردشاردسون) وقد بلغ 0.73، وبطريقة إعادة الاختبار على مجموعة مكونة من 35 طالب وبفارق زمني قدره شهر واحد، بلغ معامل الثبات 0.81 فكانت النتائج مقبولة لأغراض الدراسة

والبحث العلمي، وفي البيئة الجزائرية قامت الباحثة مدور (2005) بقياسه حيث توصلت إلى نتيجة 0.66 بمعامل ألفا كرومباخ، و0.67 بمعامل الارتباط وطريقة إعادة الاختبار بفارق زمني قدره 4 أسابيع.

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بقياس تبات هذا الاختبار على العينة المحلية باستعمال التجزئة النصفية، وحساب معامل الارتباط، فكان مقدر ب 0.48 ، وبحساب درجة الاتساق الداخلي فكانت درجته مقدرة ب 0.63 وهذا ما يؤكد أن هذا الاختبار ثابت وصالح للقياس في البيئة المحلية لأغراض بحثية .

4 . 1 . 1 .3 مفتاح التصحيح : مقياس مركز الضبط لروتر هو مقياس يحتوي على 29 بند وكل بند يتكون من فقرتين (أ ، ب) إحداهما تقيس الضبط الداخلي والأخرى تقيس الضبط الخارجي وتعطى درجة واحدة للفقرة الظاهرة في جدول التصحيح التالي :

الجدول رقم (7) يبين مفتاح التصحيح لمقياس مركز الضبط عند روتر

الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح
1	**دخيلة**	11	**ب**	21	أ
2	أ	12	**ب**	22	**ب**
3	**ب**	13	**ب**	23	أ
4	**ب**	14	**دخيلة**	24	**دخيلة**
5	**ب**	15	**ب**	25	أ
6	أ	16	أ	26	**ب**
7	أ	17	أ	27	**دخيلة**
8	**دخيلة**	18	أ	28	**ب**
9	أ	19	**دخيلة**	29	أ
10	**ب**	20	أ		

لتصحيح هذا الاختبار تعطى علامة واحدة 1 لكل إجابة طابقت بنود جدول التصحيح المبين أعلاه وتعطى علامة الصفر 0 لكل إجابة خالفت بنود الجدول، في حين لا تعطى أي علامة للفقرات الدخيلة . انخفاض العلامات يعبر عن الضبط الداخلي وارتفاعها يعبر عن الضبط الخارجي .

مثال : الفقرة 2 إذا أجاب المفحوص بوضع علامة × في البند أ تعطى له درجة واحدة (1) أما إذا أجاب بوضع علامة × على البند ب تعطى له درجة صفر (0) ، أما في الفقرة 3 فبكون العكس .

4 . 1 . 2 . مقياس تقدير الذات :

يعتبر مقياس تقدير الذات لكوبر سميت (1967) Copper Smith من أهم المقاييس التي كثر استعمالها سواء على الصعيد العالمي أو على الصعيد العربي وهو مترجم من طرف عبد الباقي البحتري (1984) وهو مقياس يعطي درجات لقياس تقدير الذات(أمزيان ، 2007).

4 . 1. 2 .1. صدق المقياس :

بعد الترجمة والتكييف في البيئة الجزائرية أكدت الباحثة أمزيان زبيدة (2007) في رسالتها لنيل شهادة الماجيستر عن صدق هذا المقياس بنتيجة 0,94 بقياس الصدق الإحصائي، وقام الباحث في الدراسة الحالية بقياس صدق الاختبار بطريقة الصدق التميزي مستعملا أسلوب المقارنات الطرفية فأحرز على فرق دال إحصائيا مقدرا ب 2,55 فيT التجريبية مقابل 2,04 في T الجدولية عند درجة الحرية 28 ومستوى الدلالة 0,05 وبمعامل الصدق التكويني بأسلوب المقارنة بين المجموعات فكانت نتيجة T المحسوبة بقيمة 3,11 مقابل T الجدولية بقيمة 2,86 وهذا ما يؤكد صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة المحلية.

4 . 1 . 2 . 2 . ثبات المقياس

على غرار ما توصلت إليه الدراسات الأجنبية من ثبات صدق هذا المقياس نلمس ثباته من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة أمزيان زبيدة (2007) لدراستها في البيئة الجزائرية، حيث تحصلت على نتيجة 0,79 في معامل الارتباط ونتيجة 0,88 في مقياس (ر ت ك)ونتيجة 0,94 في مقياس الصدق الإحصائي وهذا ما أتبث أن المقياس ثابت في البيئة الجزائرية.

وللتحقق من ثبات هذا الاختبار قام الباحث في هذا الدراسة بقياسه مستعملا أسلوب التجزئة النصفية، فتحصل على معامل الارتباط قدره 0,69 ، ما يدل على وجود ارتباط مرتفع وبالتالي الاختبار ثابت وصالح للاستعمال على العينة المحلية لأغراض بحثية .

4 . 1 .2 . 3 . مفتاح التصحيح :

يتكون هذا المقباس من 25 بند ثنائي الإجابة (تنطبق ـ لا تنطبق)، تعطى درجة واحدة (1) للبنود (1 . 4 . 5 . 8 . 9 . 14 . 19 . 20) إذا كانت الإجابة ب (تنطبق)، ودرجة صفر (0) إذا كانت الإجابة ب (لا تنطبق)، وتعطى درجة (1) لكل من (2 . 3 . 6 .7 . 10 . 11 . 12 . 13 . 15 . 16 . 17 . 18 . 21 . 22 . 23 . 24 . 25) إذا كانت الإجابة ب (لا تنطبق)، وتعطى لها صفر (0) درجة إذا كانت الإجابة ب (تنطبق)، والنتيجة المحصل عليها تضرب في 4 لتكون الدرجات محصورة بين 0 و 100 درجة، ويفسر الاختبار، كلما انخفضت الدرجة عن المتوسط دلت على انخفاض تقدير الذات، وكلما ارتفعت عن المتوسط دلت على ارتفاع تقدير الذات، من 20 إلى 40 هي درجة دالة على تقدير الذات منخفض ومن 40 إلى 60 هي درجة دالة على تقدير الذات متوسط ومن 60 إلى 80 هو تقدير الذات مرتفع وأكثر من 80 هو تقدير الذات مرتفع جدا.

4 .1 . 3 . مقياس قلق الامتحان :

إن القلق هو مصطلح واضطراب واسع، وخاصة إذا كان متأصل في شخصية الفرد، كما أنه قد يظهر في جميع الحالات المثيرة، وقد يصاحب جميع الاضطرابات فيظهر في كل الحالات.

حتى تأكد من القلق إن كان قلق الامتحان أو غيره وجب علينا تطبيق مقياسين لهذا المتغير، أحدهما يقيس سمة القلق لاستثناء من كان يحمل هذه السمة من الدراسة التجريبية (تطبيق البرنامج العلاجي)، بمعنى لا يكون الفرد ذا سمته قلق، والثاني يقيس قلق الامتحان وصاحبه هو الذي يعنى بالدراسة التجريبية (تطبيق البرنامج العلاجي)، بمعنى أن تكون العينة تتصف بقلق الامتحان. والمقياسان هما كالتالي:

4 . 1 . 3 . 1. مقياس سمة القلق :

هو مقياس وضعه سبيلبيرجر وزملاءه (1983) Spielberger et al في صورتين؛ سمة القلق وحالة القلق، ونقله إلى العربية الدكتور عبد الرقيب أحمد البحتري (1984)، واكتفى الباحث باستعمال صورة واحدة التي هي سمة القلق والمعدلة كما جاءت بها الباحثة صالح (2011) والباحثة بن رابح (2012)، وأُخد هذا المقياس للتأكد والتمييز بين القلق كسمة عامة في الفرد وبين قلق الامتحان كحالة، وبالتالي لا تكون لأفراد العينة سمة القلق، بمعنى يستثني كل من كان له درجات مرتفعة على هذا المقياس من الدراسة التجريبية .

4 . 1 .3 . 1 . 1 صدق المقياس :

تراوحت قيم معامل الصدق (الصدق الذاتي) لسمة القلق عند سبلبيرجر بين (0.54 و0.50) (الزراد، 1998: 64) .

وفي البيئة الجزائرية توصلت الباحثة بن رابح نعيمة في دراستها (2012) إلى صدق المقياس بالاعتماد على الجدر التربيعي للثبات بقيمة 0.84 مما يدل على صدق المقياس.

4 . 1 . 3 . 1 . 2 ثبات المقياس

بلغ ثبات المقياس في نسخته الأصلية عند سبيلبيرجر بمعامل الارتباط بقيمة تراوحت بين (0.66) و (0.86) (الزراد . 1998 : 64).

وفي دراسة بن رابح (2012) على عينة محلية بلغ معامل الثبات بأسلوب الفا كرومباخ 0.88، وفي الدراسة نفسها تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فكانت القيم بمعادلة سبيرمان براون 0.72 ، وبمعادلة قوتمان 0.71، وهي قيم كلها تدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستعمال.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بقياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة مقدرة ب 26 فرد غير عينة الدراسة، فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي 0.58 وهي قيمة دالة إحصائيا عند دلالة 0.01، ما يدل على أن الاختبار دال وصالح للاستعمال في هذه الدراسة.

وقام الباحث بحسابه بطريقة إعادة الاختبار على عينة مقدرة ب 46 فرد من مجتمع الدراسة ومن دون أفراد عينة الدراسة بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع فكانت النتيجة المحصل عليها من خلال استعمال معامل بيرسون هي 0.86 ، وهي نتيجة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فأن المقياس ثابت وصالح للتجريب لاستعماله كأداة في الدراسة لأغراض البحث .

4 . 1 . 3 . 1 . 3 مفتاح التصحيح .

يتكون المقياس من 20 فقرة، منها ما هو موجب ومنها ما هو سالب يجاب عليها باختيار بديل من الأربعة (أبدا ـ قليلا ـ كثيرا ـ كثيرا جدا) يصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة متدرجة من واحد

إلى أربعة(1 إلى 4) حسب هذا الترتيب للبدائل بالنسبة للفقرات الموجبة وبطريقة عكسية (تنازليا)حسب نفس الترتيب للفقرات السالبة، ويتبين هذا من خلال الجدول التالي .

جدول رقم (8) يبين طريقة التصحيح لمقياس القلق سيمة لسبيلبيرجر

	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	بدائل الإجابات	تصحيح الفقرات الموجبة	تصحيح الفقرات السالبة	مجموع الفقرات
القلق كسيمة الصورة أ	3 . 4 . 6 . 7.	1 . 2 . 5 . 8	. أبدا	1	4	
	9 . 12 . 13	. 10 . 11 .	. قليلا	2	3	
	. 14 . 17 .	. 15 . 16 .	.كثيرا	3	2	20
	. 18	. 19 . 20	.كثيرا جدا	4	1	

تنحصر درجات تصحيح المقياس بين 0 و 80 درجة، وكل فرد أحرز على درجات تفوق 60 درجة فهو فرد ذو القلق كسمة أما الفرد الذي أحرز على درجة أقل من 60 فهو ذو قلق كحالة أي قلق موقفي. (بن رابح نعيمة، 2012).

2 . 3 . 1 . 4 مقياس قلق الامتحان :

مقياس الاتجاه نحو الامتحان تأليف سبيلبيرجر وآخرون (1980) Spilberger et all قام باقتباسه وإعداده للبيئة العربية كل من ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (1984) وكذا الزهار وهوسفر(1985) (في بن رابح، 2012).

1 . 2 . 3 . 1 . 4 . صدق المقياس :

تحصل المقياس على قيم لصدق المضمون بين 0,90 و0,94 (بن رابح ،2012) ، وبمعاملات الارتباط بين 0,79 و 0,94 في دراسة عبد الحميد (1984) .

وبالنسبة للبحث الحالي وباستعمال طريقة الصدق التميزي مستعملا أسلوب المقارنات الطرفية، توصل الباحث إلى فرق دال إحصائيا مقدر ب 2,41 في T التجريبية مقابل 2,04 في T الجدولية عند درجة الحرية 28 ومستوى الدلالة 0,05 ، وبطريقة الصدق التكويني بأسلوب المقارنة بين المجموعات تحصل الباحث على قيمة T المحسوبة بقيمة 6,53 مقابل 2,87 في الجدولية ما يؤكد صدق المقياس.

4 . 1 . 3 . 2 . 2 ثبات المقياس:

أحرز هذا المقياس على معامل ثبات بين 0,66 و 0,86 في دراسات أمريكية (الزهار، وهوزفر 1985) وبمعامل ثبات 0,88 وفق معادلة ألفا كرومبخ و0,90 بالتجزئة النصفية، (صالح نعيمة، 2011).

وللتأكد من ثباته على بيئة الدراسة قام الباحث بقياسه على العينة المحلية باستعمال التجزئة النصفية فتحصل على معامل الارتباط مقدر ب 0,70 في ر التجريبية مقابل 0,45 في ر الجدولية عند درجة الحرية 28 ومستوى الدلالة 0,01 ما يدل على أن المقياس ثابت وصالح للتجريب على العينة المحلية .

4 . 1 . 3 . 2 . 3 . مفتاح التصحيح :

يحتوي هذا مقياس على 20 بند (فقرة)، منها الموجبة ومنها السالبة، الإجابة عنها تكون باختيار بديل من الأربعة 4 بدائل التالية (مطلقا . أحيانا . غالبا . دائما) (صالح نعيمة ، 2011)

والتصحيح يكون في الفقرات الموجبة بإعطاء درجة 1 عند الإجابة (أبدا) ودرجتين 2 لـ (أحيانا) وثلاث 3 درجات لـ(غالبا) وأربع درجات 4 لـ(دائما) ويكون العكس في الفقرات السالبة لتكون أعلى درجة 80 وأدناها 20 وكلما ارتفعت النتائج فوق المتوسط كلما كان قلق الامتحان مرتفع وكلما قلت النتائج دون المتوسط كلما كان قلق الامتحان منخفض .

والجدول رقم (9) يوضح مواصفات مقياس قلق الامتحان لسبيلبيرجر

	ارقام الفقرات الموجبة	ارقام الفقرات السالبة	بدائل الاجابات	تصحيح الفقرات الموجبة	تصحيح الفقرات السالبة	مجموع الفقرات
قائمة قلق الاختبار	كل الفقرات ما عدا الفقرة (1)	الفقرة 1	أبدا	1	4	
			أحيانا	2	3	
			غالبا	3	2	20
			دائما	4	1	

4 . 2. الأساليب الإحصائية المستعملة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية للوقوف على نتائج الدراسة حقيقية ودقيقة.

قياس التجانس العينتين : اعتمد الباحث فيه على اختبار T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين وهذا للوقوف على تجانس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية أو وجود الفرق في حالة عدم التجانس .

4 . 2 . 1 معامل الارتباط بيرسون (R)"Pearson"

يعتبر معامل الارتباط "بيرسون" من الأساليب الإحصائية التي يعتمد عليها في الدراسات الارتباطية الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، فتؤكد النتائج المحصل عليها على وجود العلاقة

الارتباطية وكذا قوتها بين المتغيرات أو عدمها. واعتمد الباحث على هذا الاسلوب الاحصائي لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، تم العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وقلق الامتحان، وكذلك العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان، كما كان مطلوب في اشكاليات الدراسة .

4 . 2 . 2 اختبار T لدراسة الفرق:

استعمل الباحث مقياس T لدراسة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وهذا للوقوف على أثر فعاليات البرنامج العلاجي إن كان الفرق موجود بين المجموعتين، وبالتالي البرنامج العلاجي ناجح فعال أو عدم وجود الفرق وبالتالي البرنامج العلاجي غير فعال وغير مِؤثر.

كما استعمل الباحث مقياس T لدراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين للوقوف على الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على المجموعة التجريبية وكذلك المجموعة الضابطة إن كان، وبالتالي معرفة نتائج البرنامج العلاجي ومدى فعاليته

بالاضافة إلى معامل إيتا ITA ومعامل بلاك Black لقياس حجم أثر البرنامج العلاجي.

4 . 3 . البرنامج العلاجي:

كان الإنسان عبر مراحل نموه عرضة للأمراض والاضطرابات والسلوكات السلبية، والتي لا تزال محل اهتمام علماء النفس على مختلف مدارسهم، من حيث البحث في الأسباب، العوامل المساعدة، الأعراض، التشخيص وفي الكيفية التي يمكن التخلص أو التقليل منها، مثل ما قام به علماء المدرسة السلوكية والتحليل النفسي وغيرهما .

كما أن الإنسان عرضة للتعلم الخاطئ، وللأفكار الانهزامية، ذات المنشأ غير الصحيح، والتي نكشف عنها بالملاحظة المباشرة، أو الاستبطان للوصول إلى أسس مواطن المغالطة في التفكير، ومنبت الأفكار السلبية، وتصحيحها، وجعل صاحبها يتفطن بها، وهذا من الأسس التي يقوم عليها علم النفس المعرفي .

إن الإبحار في موضوع بحثنا والغوص في عمقه يصل بنا إلى اكتشاف النتائج الوخيمة، التي تلحق بشخصية الفرد بسبب اعتقاده في الضبط الخارجي، والذي يعد كاضطراب فكري معرفي، والمعروف بالأفكار اللاعقلانية التي تتمثل في السلبية والاتكالية واللامبالاة واللامسوؤلية، والتي تعزى نتائج الأعمال فيه إلى مصادر خارجية، من حظ وصدفة وغيرهما، ولمواجهة هذا الأمر تم اختيار عينة مكونة من مجموعة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمشرفين على امتحان البكالوريا، والذين أثبتت نتائجهم في الاختبارات المقدمة لهم بأن اتجاههم هو اتجاه ذووا مركز الضبط الخارجي، كما حصلوا على نتائج توحي إلى أن تقدير ذواتهم هو تقدير دون المستوى، وأنهم يتميزون بارتفاع في درجات قلق الامتحان، وهذا كله بواسطة اختبارات تقيس ذلك .

4 . 3 . 1 . بناء برنامج علاجي لتغيير مركز الضبط من الخارجي إلى الداخلي :

البرنامج العلاجي الذي نحن بصدد بنائه هو برنامج علاجي معرفي تعديلي، لإصلاح الأفكار الناتجة عن الاعتقاد في الضبط الخارجي والسلبيات الملحقة به، إلى أفكار إيجابية صحيحة صحية يحملها الضبط الداخلي، فكان الإعداد على النحو التالي:

بعد الالتقاء بالعينة والتعرف عليها، دارت بيننا مناقشة حتى نكشف وجهات نظرهم التي تعد كمدخل لتشخيص ما يحملونه من أفكار سلبية، وتوجهات خاطئة التي أخمدت دافعيتهم، حيث تبين أنهم ينظرون إلى أن الأعمال والنتائج والسلوك الصادر عن الفرد كله مكتوب، ومقدر مسبقا، والنجاح فيها ما هو إلا حظ وصدفة، فمهما عمل الإنسان واجتهد فإنه لا يأخذ إلا ما قدر له، وبالتالي لا يبدلون أي جهد للاجتهاد، وتحسين النتائج، وهذا القصور يجعلهم مرتبكين،، قلقين أثناء

إجراء الامتحانات بنظرة دونية إلى الذات، ما يترتب عنه نتائج سلبية، والتي يبررونها بعدم وجود الحظ وصعوبة العمل وغيرها، مبعدين المسؤولية عن ذواتهم .

كما استخلصنا من محاورة الأساتذة والقائمين عليهم بالمؤسسة بمعلومات كفيلة لعدم الرغبة في العمل والتهاون. على هذا الأساس بنينا البرنامج العلاجي التالي، الذي يعمل على تغيير وجهة نظرهم، وتصحيح أفكاهم السلبية، المرتكزة على الضبط الخارجي، وتحويلها إلى أفكار إيجابية، تحركها الدافعية والعمل والمثابرة وبناء الأهداف التي ترتقي بصاحبها إلى النجاح والعمل المحمود.

4 . 3 . 2 الخلفية النظرية

إن العلاج النفسي المعرفي له الريادة والنطاق الواسع في مجال البحوث والعلاجات في القرن الحديث، كما أن له جدور تسند إلى المنطق الرواقي الفلسفي، التي اعتبر أصحابها أن الأحداث ليست هي المسؤولة عن الاختلال الانفعالي، وإنما فكرة الانسان.

إن المشكلات النفسية تعود إلى الفرد بتحريف واقعه، وتزييف حقائقه، انطلاقا من مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، التي قد تنشأ عن تعلم خاطئ حدث له أثناء مراحل نموه المعرفي، وللخلاص من هذا الوهم، وهذا الاضطراب، على المعالج أن يساعد المريض بالعودة إلى أصل المغالطة الفكرية والكشف عنها، والاقتناع بوجودها، ثم تصحيحها، وتعلم طرائق أكثر واقعية، بأفكار سليمة لبناء خبراته على وجه حسن صحيح .

إن النظرية المعرفية التي تعد أوسع وأشمل من النظرية السلوكية، فهي تبنى على أسس ومبادئ عامة منها: فهم وظائف الحوار الداخلي والتعليمات الشخصية المتبادلة والملاحظة الذاتية للأفكار المتنافرة أو الغير متناسبة واستخدام التقويم السلوكي المعرفي وإعادة البنية المعرفية والتدريبات على حل المشكلات وتعلم المهارات الموجهة والتأقلم وضبط الذات وأساليبه مع التركيز على اكتساب التعلم

وإحداث التغير في السلوك و المعرفة مع الجهد الذاتي لحدوث الاستبصار والتدريب على أنماط سلوكية مبنية على معارف عقلانية تفيد في التأقلم . (مدحت عبد الحميد، 2008 : 151).

والنظرية المعرفية لا تهتم بطريقة التعلم أو البحث في ماضي الفرد فحسب وإنما هي تبحث في الأفكار المغلوطة، والتفكير السلبي، وكيفية انحراف السلوك عن طريق الأفكار، كما تبحث في كيفية التخلص من رداءة هذه الأفكار وتصحيحها للتخلص منها أو التقليل من حدتها عن طريق البرامج العلاجية .

والعلاج النفسي المعرفي هو صالح للتطبيق الفردي والجماعي، يكون في صيغة علاجية أو إرشادية، مداه قصير في أغلب الأحيان، يهدف إلى التعامل مع الأفكار الآلية، والمعتقدات الخاطئة والافتراضات المساء توظيفها والمعرفة المشوهة والوجدان السالب بغرض تعديل الاتجاهات ذات الخلل الوظيفي وإحداث التغيير وتحسين التوافق المعرفي وتعلم المهارات المعرفية لحل المشكلات والتأقلم والتكيف، ويحتوي على تدريبات وواجبات ترمي إعادة البنية المعرفية وتعديل المخططات السالبة وتحويل مسار العميل إلى الإيجابية والفعالية، والتخلص من الاعراض المرضية. (مدحت عبد الحميد، 2009)

ويقوم هذا المنهج من العلاجات على التدرج في تعديل السلوك، لأن النفس الانسانية لا يمكن تعديلها بيسر وبشكل مفاجئ وهذا لما تحمله النفس البشرية من تعقيدات وبالتالي يحتاج هذا التعديل إلى مجموعة من الجلسات العلاجية ،(رياض،2008) والعلاج المعرفي يحتاج إلى هذا التدرج والعدد من الجلسات كباقي المناهج العلاجية الأخرى ، وأنه يتميز بأنه أقصرهم مدة في العلاج .

4 . 3 . 2 . 1. روادها :

لقد زخرت النظرية المعرفية والعلاج المعرفي بمجموعة من العلماء من أمثال ألبيرث إليس A.Ellis، جورج كيلي G.Kelly ، ميتشنبوم Meichenbaum، ورايمي، Raimy وغيرهم بعد ما

فتح باب هذا المجال المنظر آرون بيك Aroon Beck بنشر مقالا حول تطبيق العلاج المعرفي على حالة فصام مزمن .

والمنظر:" آرون بيك " A beck هو من الاوائل الذين كان توجههم نحو العلاج المعرفي، حيث بدأ حياته بوصفه محللا نفسيا، ثم تنبه إلى العلاج المعرفي في أواخر العقد السادس من القرن الماضي فكانت تدريباته الاولى أثناء تعامله مع حالات الاكتئاب واكتشافه للعلاقة بين أنماط التفكير والأعراض الاكتئابية .(مدحت عبد الحميد ،2009)

4 . 3 . 2 . 2. نظرية بيك في العلاج المعرفي :

اعتبر بيك Beck أن الفرد المضطرب نفسيا لديه أخطاء في طريقة التفكير، تؤدي به إلى نتائج غير منطقية، وتظهر أخطاء التفكير على شكل تشوهات معرفية أساسية تتمثل في تفكير الفرد بطريقة جامدة تعتمد على ما يلي :

ـ الكل أو لا شيء؛ وهو أن يتعصب الفرد لفكرة دون مراعاة الحيثيات أو الظروف المحيطة أو التفريق بين العناصر.

ـ التصميم الزائد : التوقع أو التحليل الزائد لفكرة أو سلوك .

ـ النصفية العقلية: أي قيام الشخص بالتقاء جانب سلبي من الموقف وجعله الموضع الوحيد لاهتمامه، وبذلك يدرك الموقف كله بطريقة سلبية .

ـ التقليل من شأن الأحداث الإيجابية : نظرة الشخص إلى الأحداث الإيجابية التي يمر بها بدونية، أو تحويلها إلى أحداث سلبية.

ـ الاستنتاج العشوائي : ويعني القفز إلى النتائج دون وجود بيانات أو أدلة واقعية في الموقف .

ـ التضخيم والتقليل : وهي المبالغة في إعطاء الأهمية للأحداث الصغيرة، والمبالغة في التقليل من أهمية الأحداث الهامة.

ـ الاستدلال المعرفي : وهو أخد الفرد الحالة الانفعالية كدليل على الواقع .

ـ عبارات الوجوب : أي عدم المرونة في المعايير المفروضة من قبل الفرد على نفسه والآخرين.

ـ الشخصانية : يرى الفرد بأنه السبب في الأحداث الخارجية السلبية دون وجود مبرر لدلك، وللشخصانية وجه آخر وهو الاعتقاد بأن جميع الناس ينظرون اليك (محمد الجهني خالد 29 معجم المواقع الالكترونية . أكاديمية علم النفس)

والعلاج المعرفي عند بيك يعتمد على تقنيات علاجية والتي كان لها الأثر في بناء البرنامج الحالي من بينها ما يلي :

ـ المنهج التجريبي للعلاج المعرفي يتمثل في مساعدة المريض على التعرف على التحريفات والمغالطات وتصحيحها بإبراز إدراك الواقع أنه ليس هو الواقع نفسه بل هو صورة تقريبية، لأن المعارف محدودة والوظائف الحسية هي الأخرى محدودة، كما أنها معرضة للخطأ والتأويل الناتج عن المدخلات الحسية التي تكون تحت ضغوط أو إرهاق أو نقص في الوعي ...

ـ التعرف على الفكر اللاتكيفي : وهو التعرف على الأفكار التي تعطل القدرة على تكيف الفرد مع خبرات الحياة والوصول إلى الأفكار الواقعية فيُفقد التوافق الداخلي .

ـ ملء الفرغات : وفيه يتم البحث عن حلقة مفقودة بين المثير والاستجابة والتي يكون من خلالها التعرف عن الانحراف وتشوه الأفكار .

ـ الإبعاد وفض المركزية : وهي أن يتعلم المريض على أن يتعرف على أفكاره الأوتوماتيكية ويتنبه بسهولة لانحرافها ولاعقلانيتها ويبقى بتأمله يقف موقفا موضوعيا نحوها وبالتالي يبعد تلك الأفكار ويختصر المسافات.

ـ التثبت من النتائج : قد يتق المريض في أفكاره ويراها هي واقع العالم الخارجي وهذا التوقع أو هذا الاستدلال قد يؤدي إلى تفكير مغلوط. والواجب هنا الوصول بالمريض إلى التمييز الواضح بين عملياته الذهنية الداخلية والعالم الخارجي الذي يثير هذه العمليات .

ـ تغيير القواعد : إن الفرد يسير على مجموعة من القواعد تنظم حياته الخاصة، فتفسر الأمور وتقيم وفق هذه القواعد، إذا كانت هذه القواعد غير واقعية أو مستعملة بطريقة غير ملائمة فقد تؤدي إلى سوء التوافق .(ببيك ت عادل مصطفى، 2000)

4 . 3 . 2 . 3 . أهداف العلاج النفسي المعرفي :

العلاج النفسي المعرفي مثله مثل سائر العلاجات النفسية، له أهدافه العامة والخاصة، التي تميزه عن سواه ومنها ما يلي :

ـ تصحيح المفاهيم المشوهة

ـ المساعدة على احداث التغيير المعرفي والارتقاء به وتحسين العرض .

ـ التأقلم المعرفي .

ـ تحسين التوظيف المعرفي .

ـ تعلم المهارات المعرفية .

ـ زيادة وضوح هدف الحياة وتحسين مغزاها وجدواها.

ـ تعديل التشوه المعرفي وتعلم التفكير التحولي من التفكير المشوه إلى الصحيح المناسب.

ـ إماطة اللثام على أنماط التفكير اللاعقلاني والمشكل.

ـ تحدي المعارف الذاتية الانهزامية . (مدحت عبد الحميد، 2009 ،ج7)

4 . 3 . 2 . 4 خصائصه : يحدد كل من فريمان Freeman وداتيليو Dattilio (1994) قسمات العلاج المعرفي وملامحه ومعالمه على النحو التالي :

ـ أنه علاج فعال نشيط يشارك فيه كل من المريض والمعالج.

ـ علاج موجه، مباشر.

ـ علاج بنائي .

ـ علاج قصير الأجل في أغلب أحواله.

ـ علاج تعاوني بين المعالج والمريض أو المرضى كفريق فيما بينهم.

ـ علاج دينامي يساعد على الارتقاء بعمليات البوح والفهم الذاتي .

ـ علاج نفسي تعليمي، حيث يتم التركيز على التوعية التعليمية والمعرفية، وبناء المهارات.

ـ علاج اجتماعي يتم التعامل فيه مع علاقات المريض الاجتماعية ومع الشخصية لتحسينها. (مدحت عبد الحميد أبو زيد، 2009 ،ج 7)

إذا كان العلاج المعرفي هو علاج يعمل على تغيير الافكار السلبية، اللاعقلانية التي قد تؤدي بصاحبها إلى الاعتقاد بصحتها، والعزوف على تغييرها أو تعديلها وتصحيحها، ما يؤدي به إلى العيش في واقع غير واقع محيطه الصحي، ومقابلته للمشاكل والأفكار السلبية التي قد تؤدي به إلى التقوقع حول الذات والانعزال، مع التملص من المسؤولية ليلقيها على المحيط .

من هذا المنطلق؛ إذا تمعنا النظر في مركز الضبط الخارجي وخصائص أفراد فئته، من انعدام الثقة بالنفس، والتوقعات المنخفضة للنجاح، القلق والاستياء والتمركز حول الذات، الايمان بأن المسؤول لقضائهم وقدرهم هي القوى الخارجية أو البيئة، عزو سبب الفشل إلى الحظ والصدفة، التملص من المسؤولية، انعدام الدافعية للعمل، تقدير الذات المنخفض وغيرها من الخصائص السلبية التي تؤدي بالفرد إلى عدم التكيف مع المعيط وبالتالي الانسحاب من المجتمع ومواجهة الاضطرابات النفسية وظهور السلوك اللاسوي. ألا تكون هذه الفئة بحاجة إلى تصحيح وتعديل هذه الافكار والمعتقدات؟

بتغيير هذه الأفكار ألا يمكن أن تتغير معه سلوكات وخصائص وأفكار أخرى لها علاقة بمركز الضبط ؟

3 . 3 . 4 بناء البرنامج العلاجي

لقد أُعتمِد في بناء هذا البرنامج على الطرق العلاجية المعرفية الجماعية للأفكار اللاعقلانية، والمتضمن تصحيح الأفكار والمعتقدات السلبية، واستبدالها بأفكار إيجابية، فكانت الفنيات المعمول بها؛ هي فنية حل المشكلات، فنية وقف الفكرة، فنية تغيير الفكرة وفنية ممارسة إعادة توكيد الفكرة، بطريقة فنية المساءلة السقراطية، وهذا لوقف الأفكار والمعتقدات السلبية التي يحملها أفراد العينة، خاصة في أداء أعمالهم المدرسية، التي قد تكون سببا في التراجع أو التخلي عن العمل والدراسة، بعد تكاسل في جميع ميادين الحياة، والاتكال على الغير، دون التفكير في بدل أي جهد، أو بناء أي هدف .

1 . 3 . 3 . 4 السلوكات المستهدفة :

إن الصحة النفسية هي توافق الفرد مع ذاته، بالنظرة الإيجابية إلى نفسه وقدراته والعمل على بناء وبلوغ أهدافه، ومع مجتمعه بالمعاملة الجيدة والتفاعل مع أفراده بما يرضيه، أما إذا كان على غير هذا

فإنه يكون سلوك غير سوي أو قد يؤدي إلى اضطراب، ولا يمكن التخلص منه إلا بمتابعة علاجية وإلا تفاقم الأمر ويتعسر الحل، كما أن هناك بعض السلوكات اللاسوية، مصدرها أفكار سلبية لا عقلانية، يصل صاحبها إلى حالات اللامبالاة بما يجري من حوله وبما هو مطالب به أو بالنظرة الدونية إلى نفسه أو حالات من عدم التوازن الانفعالي وخاصة عند مواجهة بعض العقبات والموقف الصعبة، وهذا ما التمسناه عند ذوي مركز الضبط الخارجي وتقدير الذات المنخفض وقلق الامتحان المرتفع، ما استدعى وجوب بناء برنامج علاجي لتحويل أفكار مركز الضبط الخارجي ليحل محلها أفكار الضبط الداخلي والاضطلاع على التغيير الذي يطرأ على تقدير الذات المنخفض وقلق الامتحان المرتفع .

4 . 3 . 3 .1. 1 : تعريفها :

ـ **مركز الضبط الخارجي**: هو اعتقاد الفرد في سلوكه ونتائج أعماله بأنها خارجة عن إرادته وإرجاعها إلى قوى خارجية، مثل الحظ والصدفة والقدر والتسيير من الآخرين، وصعوبة المهام والأداء وغيرها.

ـ **تقدير الذات المنخفض** : هو نظرة الفرد السلبية واتجاهه نحو ذاته والتقليل من تقديرها في الجوانب المختلفة من قدرة، قيام بالأعمال، مسؤولية، مركز أسري، تعليمي، مهني وغيرها، ما يشكل انحرافا في معرفة الفرد لذاته وعلاقته بمحيطه .

ـ **قلق الامتحان** : هو حالة انفعالية وجدانية، مكدرة وبغيضة، التي تعتري الفرد قبيل الامتحان أو أثناءه، وتتسم بالتوتر والخوف الناتج عن تقدير الخطر المهدد لحياته الدراسية، وزعزعة مكانته الاجتماعية، فتؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر وغيرها .

4 . 3 . 3 . 1 . 2 ـ قياسها :

لقياس هذه الأفكار المستهدفة أخضعنا العينة التجريبية إلى اختبارات تقيس ذلك، وكان اختيار هذه العينة على هذا الأساس، فكان مقياس مركز الضبط لرويتر ترجمة علاء الدين كفافي (1982)، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة عبد الباقي البحيري (1984)، ومقياس قلق الامتحان لسبيلبيرجر ترجمة ليلى عبد الحميد عبد الحافظ(1984)،كما سبق ذكرهم، وطبقت هذه الاختبارات في هذه الدراسة بعد معرفتها وقياسها ، وعلى أن تطبق في المراحل الموالية من الدراسة لمعرفة أثر البرنامج العلاجي.

4 . 3 . 3 . 1 . 3 ـ التحليل الوظيفي للسلوك :

يشتمل التحليل الوظيفي للسلوك على المعطيات الخاصة بالمجموعة التي يطبق عليها البرنامج العلاجي والتي تعد كعوامل مشتركة بين التلاميذ ذوي الضبط الخارجي.

من العوامل المشتركة بين التلاميذ ذوي الضبط الخارجي حسب الملاحظة والتتبع والافصاح ما يلي:

- الاعتقاد في الصدفة والحظ والقدر على تحكمهم في السلوك ونواتجه.
- عدم رسم أهداف واضحة في حياتهم.
- عدم وجود دافعية وحماس للعمل .
- التراخي في الالتحاق بقسم الدراسة .
- الإسراع للخروج من القسم وحساب وقت انتهاء الحصة .
- كثرة استعمال الهاتف الجوال للعب والكلام .
- الاهتمام بالشكل والمظهر الخارجي .
- نقص تقدير الذات .

- التذبذب في الأفكار التي يغلب عليها طابع التردد.

- الانصياع إلى الآخرين وتتبعهم وتبني أفكارهم وخاصة المجتهدين والقائدين منهم.

- القلق أثناء الامتحانات .

- الاعتماد على عملية الغش والنقل في الامتحانات .

- عدم وجود رغبة في المذاكرة إلا بحتمية وجود الاختبارات مع سرعة الملل .

- التهرب من مناقشة المسائل المنطقية .

- إلقاء اللوم والمسؤولية على الغير والبيئة الخارجية، وغيرها.

4 . 3 . 3 .2 الأهداف الاجرائية للبرنامج :

إن الاهداف الاجرائية لهذا البرنامج هي من الأهداف العامة للعلاج المعرفي والتي تتمثل في ما يلي:

- تغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي لعينة الدراسة، وتغيير وتبديل الأفكار السلبية الهدامة بأفكار إيجابية بناءة.

- الوقوف على فعالية برنامج علاجي لتغيير الأفكار ومعاينة الأثر على الجانب الوجداني الانفعالي والنظرة إلى الذات .

- فتح نافذة للاهتمام بالتلميذ المتمدرس المراهق، والبحث في سبب التراجع الدراسي.

- الحد من انتشار وتداول الأفكار السلبية اللاعقلانية.

ومن هذه الأهداف نستنبط الأهداف الفرعية التي كانت على النحو التالي :

- توضيح لما تحمله فئتي مركز الضبط من أفكار وأثرهما على الحياة.
- فحص الأفكار والمعتقدات التي يحملها أفراد المجموعة التجريبية.
- تبصر الحالات بحقيقة أفكارهم السلبية.
- تنمية الأفراد لتحدي الأفكار السلبية والمعتقدات الخاطئة .
- إدراك وإتقان الأفراد للمهارات المعرفية من استنتاج، تحليل، حل المشكلات...
- تنمية قدرة الطالب على التعبير بحرية وطلاقة .
- إعادة التركيب المعرفي بالطريقة الصحيحة .
- زرع ثقة الطالب بنفسه.
- التفريق بين الأفكار السلبية الهدامة والأفكار الإيجابية .
- القضاء أو التقليل من الأفكار السلبية والمعتقدات الخاطئة .
- الايمان بالعمل وبذل الجهد .
- التهيؤ لتحمل المسؤولية وعدم التملص منها .
- تحريك الدافعية .
- تحسين المستوى الدراسي .

4 . 3 . 3 . 3 . الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

للقيام بهذا البرنامج وتطبيقه يجب مراعاة بعض الأسس التي ترتكز عليها حياة المجتمع ومنها :

4 . 3 . 3 .3 . 1 . الأسس النفسية :

من الأسس النفسية التي يقوم عليها البرنامج ما يلي :

. السلوك تقدره النتائج : بمعنى أن النتائج التي تظهر هي التي تبين نوعية وحجم السلوك الصادر من الفرد .

. السلوك تحكمه الأفكار : على أساس أفكار الفرد تظهر سلوكاته، تفسيرا لهذه الأفكار، وبالتالي أن كل النتائج تحكمها الأفكار .

. السلوك متعلم : إن الفرد عبر مراحله النمائية يتعرض للتعلم مند ولادته وبالتالي كل سلوك يسلكه إلا كان له مثيل أو أساس عند حالات قبله نقلت إليه بالمعرفة والإدراك.

. تسلسل واستمرارية عملية النمو المعرفي : إن عملية النمو المعرفي غير متوقفة وهي مستمرة مع استمرار الزمن كما أنها متسلسلة ومرتبطة ببعضها البعض .

. مراعاة الفروق الفردية : إن الافراد متفاوتون عن بعضهم البعض وهذه مسلمة لا يمكن نكرانها وعليه يجب مراعاة هذه الفروق سواء في المعاملة أو في الأفكار وما يصدر عنها من سلوك .

4 . 3 . 3 . 3 . 2 . الأسس الاجتماعية :

. أثر التنشئة الاجتماعية على شخصية الفرد .

. أثر القيم الاجتماعية والثقافية على الأفكار والسلوك الانساني .

. تغير الدور الاجتماعي للفرد حسب مراحل النمو .

. الاهتمام بالفرد كعضو في جماعته .

. استثمار مصادر المجتمع كافة في التوجيه والارشاد .

4 . 3 . 3 .4 . الفنيات المستخدمة في البرنامج :

من الفنيات المعتمدة في هذا البرنامج هي فنيات مستنبطة من برامج علاجية معرفية، متماسكة فيما بينها، وتدعم الواحدة الأخرى وهم كالتالي:

. فنية حل المشكلات : هي فنية علاجية إرشادية معرفية، تعمل على المساعدة والتدريب على إنتاج الحلول والتقاط الحل الأمثل منها بعد موازنتها وفحص مواطن القوة والضعف ومدى مناسبتها لظروف الفرد.

. فنية وقف الفكرة: هي فنية علاجية إرشادية معرفية تعمل على المساعدة لتوقيف الأفكار السلبية، وصدّها ومقاومتها، واستبدالها بفكرة إيجابية بمساعدة وتكامل مع فنية تغير الفكرة.

. فنية تغيير الفكرة: هي فنية علاجية إرشادية معرفية تعمل كتتمة لفنية وقف الفكرة وتعمل على الإحساس بالأفكار السلبية وتحويلها إلى أفكار إيجابية.

. فنية ممارسة إعادة توكيد الفكرة: هي فنية علاجية إرشادية معرفية تعتمد على طرح واقتراح أفكار إيجابية عوض الأفكار السلبية التي كان يحملها الفرد، مع إعادة ممارستها وتوكيدها حتى يقضي على الأفكار السابقة الهدامة اللاعقلانية ويقتنع ويثبت الأفكار الجديدة الإيجابية.

طبقت هذه الفنيات عن طريق استجواب أفراد العينة بأسئلة ليتحصل المعالج على إجابات منطقية وكانت هذه بالطريقة التالية :

. طريقة فنية المساءلة السقراطية : هي فنية علاجية إرشادية معرفية للمساعدة على تغيير وتعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتبديل نمط تفكير العقل، تجرى بطريقة استفهامية استدلالية معتمدة على

المنطق، كما أنها تعمل على توليد الأفكار واستخراج ما هو خفي، وتستعمل هذه الفنية كطريقة لإثبات فنيات أخرى .

والتحالف العلاجي والمشاركة في العلاج الجماعي هي في حد ذاتها من العوامل المساعدة على فعالية البرنامج العلاجي ونجاحه.

4 . 3 . 3. 5 . مدة تطبيق البرنامج :

يستغرق البرنامج ثمانية أسابيع بمجموع ثلاثة عشر (13) جلسة تدريبية بمعدل جلستان في الأسبوع، بالإضافة الى جلستي التعارف وجلسة إنهاء البرنامج والتقييم، ليصل العدد الاجمالي إلى ستة عشر(16) جلسة وجلسة أخرى لإجراء القياسات التتبعية بعد شهر من انقطاع البرنامج العلاجي وهذا خلال السنة الدراسية 2013 /2014

4 . 3 . 3. 6 . مضمون جلسات البرنامج:

بعد اختيار الموضوع والبحث في جوانب الاضطراب الذي هو اضراب فكري معرفي يتمثل في السلبية والاتكالية واللامبالاة واللامسؤولية التي تعود أسبابها إلى وجهة الضبط التي يحملها الفرد ومركز نتائج أعماله التي يؤولها إلى مركز الضبط الخارجي والتي تعزى نتائج الأعمال فيه إلى مصادر خارجية من حظ وصدفة وغيرها، وبعد اختيار العينة التي تكونت من مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمشرفين على امتحان البكالوريا والذين أثبتت نتائجهم في الاختبارات المقدمة لهم بأن اتجاههم هو اتجاه ذووا مركز الضبط الخارجي، كما حصلوا على نتائج توحي إلى أن تقدير ذواتهم هو تقدير دون المستوى وأنهم يتميزون بارتفاع في درجات قلق الامتحان وهذا كله بواسطة اختبارات تقيس ذلك .

وعلى هذا الأساس بنينا البرنامج العلاجي متبعين الخطوات التالية :

تقسيم البرنامج إلى عدد من الجلسات وكل جلسة لها محتوى خاص بها والتي كانت مسايرة لخطوات فنية حل المشكلات إلا أن محتواها يعتمد على الفنيات الاخرى وبتوقيت بين 40 و 50 دقيقة إلى 60 دقيقة في بعض الجلسات وفي قاعة مخصصة لذلك والتي تسير على النحو التالي :

الجلسة الاولى :
التمهيد لعملية العلاج وتحليل السلوك الوظيفي لأفراد المجموعة

مضمون الجلسة :

تعتبر هذه الجلسة هي الجلسة العلاجية الأولى يتم فيها التعرف على أفراد المجموعة بشكل فردي، ويتم فيها تقديم شرح واف وكاف وواضح وبسيط لمفهوم العلاج النفسي المعرفي الجماعي وأهدافه وأهميته، مع إعطاء فكرة أهمية الفرد في الجماعة وكيفية مشاركته ضمنها، وتبصيره بأهمية وفائدة انضمامه إلى المجموعة، كما يتم في هذه الجلسة التشاور والتفاهم عن الزمن المحدد والافتراضي لعملية العلاج وكذلك تعيين المكان الذي سوف تجرى به الجلسات .

وبعدها يفتح باب المناقشة والاستفسارات وإبداء الآراء والإجابة عن التساؤلات حول ما سمعوا له كل على انفراد.

أهداف الجلسة :

تهدف هذه الجلسة إلى إعطاء مفاهيم عن العلاجات بصفة عامة والمعرفي الجماعي منها بصفة خاصة، والتأكد من مدى دافعية وقابلية التلميذ للانضمام إلى المجموعة.

التقنية المستعملة : المساءلة . الخطاب

الأدوات : اقتصرت أدوات هذه الجلسة على قاعة من قاعات الدراسة تحتوي على الشروط اللازمة من اضاءة وتهوية وهدوء، بها كراسي وطاولات ، أوراق وأقلام لتدوين بعض النقاط إذا استدعى الامر أو للتوضيح إذا استعسر الفهم .

الزمن : في حدود 40 دقيقة لكل فرد

الجلسة الثانية :
التعارف بين أفراد المجموعة مع خلق جو من الثقة والأمان والاندماج بينهم

مضمون الجلسة :

تم في هذه الجلسة تقديم أفراد المجموعة للتعرف على بعضهم البعض، وتوضيح الهدف من البرنامج العلاجي، مع توضيح أسباب اختيارهم وتقديم قواعد الجلسة العلاجية والمعايير المفترض اتباعها والسلوكات المقبولة والمنبوذة، تم تتم في هذه الجلسة عملية التعاقد بين الطرفين وهو تعاقد شفوي يتم بين المعالج والمجموعة، حيث يلتزم كل منهما بالتزامات وتعليمات والتي تكون على النحو التالي :

. الالتزام بحضور كل الجلسات العلاجية

. الالتزام بالاستمرار في متابعة العلاج وعدم التخلي .

. احترام أوقات الجلسات ومدة كل منها.

. عدم تقبل تغيير أوقات العلاج إلا برضى كل الجماعة والمعالج في نفس الوقت .

. احترام أراء الجماعة .

. سرية ما يجرى وما يقال داخل الجلسة .

ويفتح باب المناقشة والاستفسارات وابداء الآراء والإجابة عن التساؤلات حول ما سمعوا له في آخر الجلسة .

أهداف الجلسة :

. الوصول إلى تكوين رباط وعلاقة تحفها الألفة والثقة والتعاون، كما تهدف الوصول إلى اتفاق بإبرام عقد يلتزم كل طرف ببنوده وعدم مخالفته .

الادوات : نفس أدوات الجلسة السابقة

التقنية المستعملة : حل المشكلات بالمساءلة .

الزمن :40 دقيقة

الجلسة الثالثة :
التدريب على الإحساس بالمشكلة والتعرف عليها:

مضمون الجلسة :

فيها يتم المساءلة عن وجهات نظر المفحوصين بالنسبة لطرق العمل وطرق النجاح، وإحساس الفرد عند النجاح، وإحساسه عند الفشل، وعن مسؤولية الفرد تجاه أعماله، نظرة المجتمع للفرد الناجح، نظرة المجتمع للفرد الفاشل، العمل الصالح والإثابة عليه والعمل الطالح والعقاب عليه .

أهداف الجلسة:

تتمثل في البحث عن حقائق الأفكار السلبية، إدراك الإحساس بالنجاح والإحساس بالفشل، إدراك الإحساس بالمسؤولية واللامسؤولية والتفريق بينهما، شحذ الدافعية لتقبل العلاج ومتابعته .

الأدوات : نفس ادوات الجلسة السابقة

التقنية المستعملة : حل المشكلات بالمساءلة .

الواجب المنزلي: ابحث عن أعمال ناجحة يعاقب عليها وأعمال فاشلة يثاب عليها.

الزمن :50 دقيقة.

الجلسة الرابعة :
التدريب على تحديد وتأطير المشكلة:

مضمون الجلسة

فيها يتم المساءلة عن لب الموضوع وتحديد جوانب المشكلة من استفسارات عن الحظ والصدفة هل هي يقينية أم تصورات، الاستفسار عن الجد والمثابرة في العمل ونتائجه، والجلوس والانزواء والانتظار والتواكل، ونتائجه، تصنيف أفكار مركز الضبط إلى أفكار مقبولة، مقبولة مؤلمة، ضرورية غير مؤلمة، ضرورية مؤلمة، مؤلمة مع ضرورة منعها ووجوب إيقافها، النظر إلى النجاحات السابقة أهي تحتوي على جانب من الجهد والعمل أم هي كلها حظ؟ ، الفشل هل فيه نوع من التقصير أم فشل رغم وجود العمل وتقديم الجهد؟، كما تتم المساءلة عن مركز الضبط وأنواعه، الفرق بينهما، إلى ماذا يؤول مركز الضبط الداخلي، إلى ماذا يؤول مركز الضبط الخارجي، شخصية صاحب الضبط الداخلي، شخصية صاحب الضبط الخارجي، سلبيات وإيجابيات الضبط الداخلي، سلبيات وإيجابيات الضبط الخارجي، نظرة المجتمع والدين إلى المتقاعس عن العمل.

أهداف الجلسة:

البحث في أطراف المشكلة وتحديدها وحصرها، إبراز الأفكار السلبية في مركز الضبط الخارجي، إبراز النتائج السلبية لمن يعتمد على مركز الضبط الخارجي، الوصول إلى الإحساس بالاضطراب .

الأدوات : نفس أدوات الجلسة السابقة .

التقنية المستعملة : حل المشكلات مع وقف الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 60 د قيقة

واجب منزلي : عدّد سمات وسلوكات ذوي الضبط الداخلي والضبط الخارجي حسب ملاحظاتك

الجلسة الخامسة :
التدريب على إدراك المشكلة وكل ما له علاقة بها .

مضمون الجلسة:

حيث يتم المساءلة عن التذكر والتمعن في الأشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي، عن الأعمال المقدمة منهم، العلاقات الاجتماعية الصادرة عنهم، الخدمات الاجتماعية المقدمة من طرفهم، مصير المجتمع إذا كان يعتمد ويمشي بأفكارهم، تصور مجتمع بأكمله يعتمد على الصدفة والحظ والصعوبة في الاداء و....، التمعن في الحاجات البيولوجية من (أكل وشرب و....) هل هي بالسعي أم بالصدفة ... ، المساءلة عن ما إذا كان التسيير بالحظ والصدفة فلماذا الحساب عن مالم يؤدَى، ولمدا العقاب، المساءلة عن ما إذا كانت الأمور تسير بالصدفة فلما وجود الحرام والحلال، والمحبوب والمكروه والجيد والسيئ، وعلى أي أساس توجد الفوارق المادية وعلى أي أساس تبنى الصدف، وأي نوع من الشخصية التي حظها وافر ولماذا، وما هو ذنب الفرد الذي لم يسعفه الحظ .

ـ أهداف الجلسة

تتمثل في إحساس الحالات وإدراكها للأفكار السالبة المتمثلة في تبني مركز الضبط الخارجي، إبراز نتائج هذه الأفكار، ومآل المجتمع التي يتقمص هذا التفكير إن كان.

الأدوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها.

التقنية المستعملة : حل المشكلات + وقف الفكرة + تغيير الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 50 دقيقة

الواجب المنزلي : البحث عن صفات الأنسان المحظوظ، وهل بالإمكان معرفته قبل ظهور النتائج، والبحث فيما إذا كان الحظ يحالفه في جميع المواقف وجميع الأزمنة.

الجلسة السادسة :
التدريب على ادراك عوامل المشكلة وظروفها.

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة فيها عن ما الذي يؤدي بالتفكير بأن الفرد ينال حاجاته بالحظ والصدفة، لماذا وجود العمل وبناء الأهداف، لماذا الذي يستعمل قدراته ويستغلها ينال نجاحه ولا يخونه الحظ، لماذا الحظ لا يكون حليف من يؤمن به في جميع الأحوال، ما هو الدليل والعلة على وجود الحظ في جميع ميادين الحياة، هل توجد علاقة بين الضبط الخارجي والعدالة الاجتماعية، إذا كان التنافر بينهما فما الذي يمكنه البقاء والعمل والاعتماد عليه، إذا كانت الصدفة والحظ هي التي يسير بها الإنسان فما هي فعالية الفرد، وأين تبرز شخصيته بما أن كل شيء خارج عن قدرته، هدف الفرد هو النجاح أم تبرير الفشل .

أهداف الجلسة:

تتمثل في إدراك الحالات للفرق بين نوعي مركز الضبط والتمييز بينهما ومعرفة أيهما أنفع وأيهما يعتمد على المنطق.

الأدوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها .

التقنية المستعملة : حل المشكلات + وقف الفكرة + تغيير الفكرة + اعادة الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 50 دقيقة

واجب منزل : هل هدف الفرد هو النجاح أم تبرير الفشل؟

الجلسة السابعة :
إدراك الفرد لشخصيته واعتقاده في مركز الضبط الخارجي .

مضمون الجلسة :

توضيح وتهويل لما يحمله الفرد من سلبيات، ونوع شخصيته، واعتقاده في الضبط الخارجي، والاستفسار عن الرغبة في تغيير الشخصية، وبناء الأهداف، وتغير هذا الاعتقاد والأفكار واستبدالها بأفكار إيجابية .

أهداف الجلسة :

إدراك الفرد لشخصيته وإدراكه لاعتقاده في مركز الضبط الخارجي والسلبيات والمغالطات التي كان يحملها.

الأدوات :نفسها

التقنية المستعملة: حل المشكلات، تغيير الفكرة، المساءلة

الزمن :50 دقيقة.

واجب منزلي : قارن سلوك ذوي الضبط الخارجي مع ما تحمله من أفكار والإفصاح بصدق مع الذات.

الجلسة الثامنة:
التدريب على إنتاج حلول مقترحة ذاتيا ووضع تصورات التعامل معها وكيفية تدبرها.

مضمون الجلسة:

تتم المساءلة فيه على تأثير النجاح والفشل في الفرد، المكانة التي يريدها الفرد أن تكون له بين أقرانه وبين أفراد مجتمعه، النتائج التي يطمح أن تكون له، بلوغ الاهداف، الصنف الذي يتمنى أن يكون فيه: العامل الناشط الناجح، الإيجابي أو العكس من ذلك، القيام بالأعمال الموكلة إليه والحرص عليها وتكون مكللة بالنجاح، أم التقاعس والاتكال والفشل وتبريرها بالحظ.

أهداف الجلسة :

تحفيز وشحذ الدافعية للحالات على تغير الأفكار السلبية وإدراكها على أنها لا تجدي نفعا في جميع ميادين الحياة .

الادوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها.

التقنية المستعملة : حل المشكلات + تغيير الفكرة + ممارسة اعادة الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 50 دقيقة .

واجب منزلي : التفكير في كيفية حل المشكلة وتغيير الأفكار والخلاص من هذا الاضطراب .

الجلسة التاسعة :
التدريب على موازنة الحلول وفحص مواطن القوة والضعف

مضمون الجلسة:

تتم المساءلة فيها عن سر وجود الفرد في الحياة، عن سر تكوينه البيولوجي والنفسي والعقلي والمعرفي والعاطفي، عن جنسه والأعمال الموكلة إليه، مسؤولية كل جنس على حده، وعن الحياة ومراحلها، وأهداف كل مرحلة، وعن السبل التي توصله إلى أهدافه، وأين تظهر مواطن القوة ومواطن الضعف من حيث مركز الضبط، إدراكه بأن الفشل يوقف مجاله الدراسي، إدراكه بتوقف كل نشاطاته إذا بقي بنفس التفكير والاعتقاد.

أهداف الجلسة

تصحيح أفكار الحالة لمركز الضبط الذي تتبناه وربط الفشل واللامسؤولية التي كانت عند كل حالة (بالتخصيص) بمركز الضبط الخارجي .

الادوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها.

التقنية المستعملة : حل المشكلات + تغيير الفكرة + ممارسة اعادة الفكرة بالمساءلة.

الزمن : 50 دقيقة

واجب منزلي : وقفة مع الذات ويحلل كل فرد الأفكار والمعتقدات التي كانت عنده.

الجلسة العاشرة :
التدريب على التقاط الحل الأمثل وهو الحل الذي يوازن بين كل المتغيرات السابقة .

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة عن المفحوص ذاتيا في المكانة التي يرتقي إليها، إحساسه بالمسؤولية الموكلة اليه، إدراكه للنجاحات المنتظرة منه، سواء من أسرته أو مجتمعه أو من المدرسة ذاتها، إدراكه للمسؤولية التي هي على عاتقه سواء في النجاح أو الفشل، إدراكه بأن التبرير وعزو النتائج إلى ضبط خارجي هو تبرير لا عقلاني، إدراكه بأن فرص النجاح تكون بالعمل وإبراز القدرات، وتحمل المسؤولية، الإدراك بأنه فرد مطالب بنتائج الأعمال الموكلة إليه .

هدف الجلسة

العمل على تبني الحالات لمركز الضبط الداخلي برضى وقناعة وبتصريح صريح منها .

الادوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها .

التقنية المستعملة : حل المشكلات + تغيير الفكرة + ممارسة اعادة الفكرة بالمساءلة.

الزمن :50 دقيقة.

واجب منزلي : رسم أهداف عامة في الحياة.

الجلسة الحادية عاشر :
التدريب على جدولة المهام المطلوبة للحل الأمثل والمناسب للمشكلة من حيث الخطوات . التوقيت . المدة . التكرارات . الاحتياطات . ....

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة في هذه الجلسة عن المرحلة العمرية التي هو فيها، أهميتها، المرحلة الدراسية وأهميتها، الوقت المتبقي للخروج من هذه المرحلة، الأهداف والنتائج بعد الخروج منها، الكيفية التي يكون عليها

مستقبلا، الشخصية، المسؤولية كفرد في المجتمع، المسؤولية كرب أسرة، العمل إذا توقف المجال الدراسي، المجال المهني، كيفية الحصول عليه .

هدف الجلسة

إعادة جدولة الحياة العامة وبناء الأهداف الأساسية في الحياة من جديد والعمل على ترتيبها ورسم الخطوات لبلوغها .

الادوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها.

التقنية المستعملة : حل المشكلات + تغيير الفكرة + ممارسة اعادة الفكرة + توكيد الفكرة بالمساءلة.

الزمن : 50 دقيقة.

الجلسة الثانية عشر :
التدريب على المثابرة لأن الحلول تستغرق وقتا وهذا يحتاج إلى صبر

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة في هذه الجلسة عن النتائج التي يهدف إليها، كيفية التي يصول بها، الوثيرة التي يسير عليها، كيفية استدراك المخلفات، الجهد والصبر، رسم الخطط للمذاكرة، المناقشة الجماعية، الاحتكاك بذوي الضبط الداخلي، تقسيم الجهد والوقت، المثابرة ، شحذ الدافعية .

هدف الجلسة :

حسم الأمر والعمل على تفعيل القوى والإحساس بصعوبة مواجهة المسؤولية والعمل على الثبات والصبر للمتاعب .

الأدوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها .

التقنية المستعملة : حل المشكلات + تغيير الفكرة + ممارسة إعادة الفكرة + توكيد الفكرة ، بالمساءلة .

الزمن : 50 دقيقة.

الجلسة الثالثة عشر:
التدريب على تدعيم الذات وزيادة الثقة بها وبفعاليتها وتحصينها

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة عن ربط الأهداف بالذات، ربط النتائج بالثقة في الذات، التحضير الجيد ومناقشة الزملاء قبل الامتحان، التحضير الجيد ومواجهة الامتحان، التحضير الجيد وربطه بنتائج الامتحان، النجاح وإحساس الفرد لما قام به، النجاح ومواجهة الأسرة، النجاح ومواجهة المجتمع، إعادة النظرة إلى الذات، الإحساس بالمسؤولية، تحمل النتائج على عاتقه، القوة والجهد والوقت والتخطيط من عوامل النجاح .

هدف الجلسة

تقديم الدعم المعنوي وشحذ الدافعية وبداية العمل بأفكار مركز الضبط الداخلي .

الأدوات : نفس أدوات الجلسة السابقة .

التقنية المستعملة : اعادة الفكرة + توكيد الفكرة بالمساءلة .

الزمن :50 دقيقة .

الجلسة الرابعة عشر :

التدريب على كيفية مواجهة مشكلات شبيهة وأخرى غير شبيهة راهنة أو مستقبلية، ذاتية أو غيرية

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة فيها عن التبعية العمياء والتفكير المنطقي، العمل بدون هدف والعمل بالهدف، العمل على حل المشاكل المواجهة للفرد، أم تركها وتقبل الحل كيف ما كان، المجال المعرفي وأثره على حياة الفرد ككل، تقبل النقد، المناقشة العلمية، التبصر، تقديم الخدمات الاجتماعية .

هدف الجلسة :

توصيل الحالات للتبصر ومواجهة المشكلات بتفكير منطقي.

الأدوات : نفس أدوات الجلسة السابقة .

التقنية المستعملة : اعادة الفكرة+ توكيد الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 40 دقيقة.

الجلسة الخامسة عشر:
التدريب على الاستفادة من خبرات الأخرين في حل المشكلات

مضمون الجلسة :

تتم المساءلة فيها عن الفروق الفردية، اختلاف القدرات والتصورات في حل المشكلات، اكتساب الأفكار عن طريق التعلم بأنواعه، الاقتداء والاحتكاك بالفرد الناجح، مناقشة الأفراد ذوي الضبط الداخلي، نظرة تمعن في أعمال وأفكار ذوي الضبط الخارجي والعمل على إقناعهم .

هدف الجلسة :

إبراز العمل الجماعي والتعاوني وإدراك وجود الفروق الفردية وحقيقة التفاوت في القوى والأفكار

الأدوات : أدوات الجلسة السابقة نفسها .

التقنية المستعملة :توكيد الفكرة بالمساءلة .

الزمن : 50 دقيقة .

الجلسة السادسة عشر:
اختتام البرنامج

مضمون الجلسة

تقديم مجموعة من التوصيات على خاصية عمل الفكر الإنساني والمجال المعرفي بصفة عامة، والاعتماد على التفكير الخاص والمنطقي، وعدم اتباع الأمور بتبعية عمياء، تحليلها بشكل منطقي، وثقة الفرد بنفسه وفكره وقدراته .

وتختم الجلسات بتشكرات على التفهم بعد إجراء الاختبارات البعدية لمعرفة مدى فعاليات هذا البرنامج .

هدف الجلسة: إنهاء البرنامج العلاجي .

الأدوات : المستخدمة في الجلسات السابقة نفسها

التقنية المستعملة : محاضرة .

الزمن : 60 دقيقة .

بعد اختتام البرنامج العلاجي في هذه الجلسة وتقديم التوصيات والتشكرات والتوديع ليكون الانقطاع عنهم .

جلسة إضافية :
قياس الأثر التتبعي للبرنامج العلاجي .

مضمون الجلسة :

يتم في هذه الجلسة تطبيق مقاييس المتغيرات محل الدراسة بفارق زمني بين كل مقياس والتطرق إلى جل الحوارات الداخلية التي يتبناها أفراد المجموعة حاليا وخلال فترات إنهاء البرنامج العلاجي .

هدف الجلسة :

التعرف على مدى اختفاء الأفكار المتبناة سابقا، والتعرف على مستوى تقدير الذات وقلق الامتحان حاليا.

التقنيات المستعملة : الحوار ، المناقشة ، التغذية الراجعة

الزمن : 60 دقيقة

5 . عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية :

إن الدراسة الحالية المتمثلة في دراسة العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والبحث في مدى تأثير مركز الضبط على تقدير الذات وقلق الامتحان أسفرت على نتائج توحي بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط وتقدير الذات، حيث قدر معامل الارتباط ر ب0.58 ـ بمعنى كلما انخفضت نتائج مركز الضبط ارتفعت نتائج تقدير الذات، كما أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وقلق

الامتحان، وهذا من خلال نتائج معامل الارتباط لبيرسون التي قدرت ب 0.45 بمعنى كلما انخفضت قيم مركز الضبط انخفضت معه قيم نتائج قلق الامتحان، والعكس صحيح، وبالنسبة للعلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان كانت دالة بعلاقة ارتباطية سالبة وهذا من خلال نتيجة معامل الارتباط المحصل عليها المقدرة بـ 0.68 ـ بمعنى كلما ارتفعت قيم نتائج تقدير الذات انخفضت قيم نتائج قلق الامتحان.

كما توصلت نتائج الدراسة التجريبية إلى الوقوف على فعالية البرنامج العلاجي المبني من طرف الباحث، وهذا بتغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي بواسطة تطبيق البرنامج العلاجي، وهذا من خلال النتائج المتحصل عليها المتمثلة في الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي، حيث قدرت T التجريبية بقيمة ب 5.42 مقابل قيمة T الجدولية المقدرة ب 2.44 عند درجة الحرية 06 ومستوى الدلالة 0.05 .

بالإضافة إلى وجود أثر لهذا البرنامج العلاجي على تقدير الذات برفع قيمه بعد أن كانت متدنية، وهذا من خلال نتائج T لدراسة الفرق بين مجموعتين مستقلتين تجريبية وضابطة حيث قدرت T التجريبية بقيمة 5.42 مقابل T الجدولية المقدرة ب 2.44 عند درجة الحرية 06 ومستوى الدلالة 0.05 .

كما أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وجود أثر العلاج على قلق الامتحان بتقليل قيمة حدته بعدما كانت مرتفعة، وهذا من خلال النتائج المتوصل إليها في دراسة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي، حيث قدرت T التجريبية بقيمة 4.22 مقابل T الجدولية المقدرة ب 2.44 عند درجة الحرية 6 ومستوى الدلالة 0.05 .

خلاصة :

لإجراء الدراسة الميدانية في علم النفس والعلوم الاجتماعية يجب القيام بترتيبات وتمهيدات، وتجريب أولي يكشف عن صعوبات البحث، ومعرفة مجتمع الدراسة وتجريب وسائل الدراسة لاستدراك كل النقائص والعقبات وهذا ما يعرف بالدراسة الاستطلاعية التي تعد المدخل الأساسي وتهيئة الارضية لإجراء بحث متكامل، متماسك، جدي، يصل إلى حقائق واقعية وصادقة، بتحضير جيد، لتخطي العقبات والحواجز وهذا من خلال معرفة منهج الدراسة الذي تمثل في دراستنا بمنهجين وصفي وشبه تجريبي والتعرف على أهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف على ميدانها وانتقاء عينتها وحدودها، من حدود زمانية ومكانية وبشرية لنصل إلى معاينة العينة وتجريب الأدوات الخاصة بالدراسة، من اختبارات مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان، ومن أساليب إحصائية التي اقتصرت على معامل الارتباط لبيرسون وT لدراسة الفرق، ليتوج أخيرا ببرنامج علاجي معد لتغيير بعض الأفكار المستهدفة من مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان بعد تعريفها وقياسها وتحليلها، لنصل إلى خطوات إعداد البرنامج المبني بالاعتماد على نظرية بيك للعلاج المعرفي والتطرق إلى أهدافها وخصائصها التي استنبطنا منها الأهداف الإجرائية والأسس التي يقوم عليها البرنامج والفنيات المستخدمة في بنائه وتطبيقه، لنصل أخير إلى مضمون الجلسات الستة عشر .

ثانيا : الدراسة الأساسية

تمهيد :

إن كل ما تقدم عرضه هو تأسيس وتأصيل وتعبيد الطريق للوصول إلى هذه المرحلة التي تعد أهم مرحلة في البحث كله، كما أنها كانت الموجه والمعين على إجراء دراسة أساسية تتمتع بصدق ويقين، ولا تتأكد أية دراسة إلا إذا اتبعت المنهج العلمي في كل خطواتها، واتبعت الطرق الإحصائية المناسبة لها والتي تزيد من مصداقيتها وتأكد نتائجها، والدراسة الحالية تبحث في تأكيد أكثر لهذه العلاقات الارتباطية بين المتغيرات بالوقوف على أثر تطبيق برنامج علاجي والوقوف على التغيرات التي تطرأ بعد تطبيق البرنامج .

1. منهج الدراسة :

المنهج المتبع في الدراسة الأساسية هو المنهج الذي تفرضه الدراسة والمتمثل في منهجين لكون الدراسة تحتوي على جانبين، فكان المنهج الوصفي لدراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات والمنهج شبه التجريبي المتمثل في تطبيق البرنامج العلاجي والقيام بالتجريب وهذا ما تم إظهاره والتطرق إليه في الدراسة الاستطلاعية .

2 . حدود الدراسة الأساسية :

تمثلت حدود الدراسة الأساسية في الحدود الزمانية والحدود المكانية والحدود البشرية وهذا حتى يتسم البحث بالدقة والدلالة وعدم الإبهام فكانت على النحو التالي :

2 . 1 الحدود الزمانية : تمثلت الحدود الزمانية في الفترة التي أجري فيها البحث بما فيها الجانب التجريبي المتمثل في بناء وتطبيق البرنامج العلاجي، وكذا الوقوف على نتائجه، وهي الفترة الممتدة من شهر سبتمبر سنة 2014 إلى غاية شهر ماي من سنة 2015 فكانت المدة الزمنية مقدرة ب تسعة أشهر .

2 . 2 الحدود المكانية : وهو الحيز البيئي الذي أجري به البحث من بدايته إلى نهايته فكان في مؤسستين تربويتين من التعليم الثانوي العام بمدينة سبدو ولاية تلمسان، وهما على التوالي: الثانوية الجديدة رقم 01 المسماة "الشهيد ماحي بومدين " المتواجدة بحي بوعناني حسين طريق سيدي الجيلالي، والثانوية رقم 03 المسماة "الشهيد بن معمر أحمد" المتواجدة بحي الشهيد دحو بومدين بسبدو ولاية تلمسان.

2 . 3 الحدود البشرية: تتمثل في العينة التي أجري عليها البحث، المتمثلة في عينة قوامها 118 فرد من كلا الجنسين، ومن كلا المؤسستين، من شعب الآداب، والعلوم التجريبية، واستخراج منها المجموعة التي اختيرت ليطبق عليها البرنامج العلاجي، والمكونة من 28 فرد.

3 ـ عينة الدراسة:

3 ـ 1 طريقة اختيار العينة :

إن اختيار عينة الدراسة الحالية كانت على مرحلتين :

3 . 1 . 1 المرحلة الأولى: وهي اختيار العينة الكلية التي أُجري عليها البحت واختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، ، وتم السحب ل 130 تلميذ، وبعد إجراء الاختبارات تم إلغاء 12 تلميذ لعدم الإجابة على الاختبارات بطريقة صحيحة واستقر العدد عند 118 تلميذ كعينة الدراسة . وتوزعت أفراد هذه العينة على الشكل التالي :

جدول رقم (10) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات التربوية والشعب والجنس.

	الشعبة	المجموع

المؤسسة	آداب وعلوم انسانية			علوم الطبيعة والحياة			الكلي
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
الثانوية 1	07	32	39	03	16	19	58
الثانوية 3	16	23	39	15	06	21	60
المجموع	23	55	78	18	22	40	118

3 . 1 . 2 **المرحلة الثانية:** وهي عينة تجريب البرنامج العلاجي

وبالنسبة للعينة التي كانت محل التجريب فيما يخص البرنامج العلاجي، فهي عينة منتقاة من عينة الدراسة المبينة في الجدول رقم (10) المبين أعلاه واختيرت بطريقة قصدية حسب النتائج المتحصل عليها في الاختبارات التي أُجريت في الدراسة، على أن تكون درجات اختبار مركز الضبط مرتفعة، أي توحي إلى وجود اعتقاد بالضبط الخارجي، وتكون درجات تقدير الذات منخفضة، بمعنى تقدير الذات منخفض، وعلى أن تكون درجات قلق الامتحان مرتفعة وليس قلق السمة، وهذا حتى يلاحظ أثر البرنامج العلاجي المعد لتغيير مركز الضبط عليهما .

3 . 2 خصائص العينة التجريبية للدراسة الاساسية:

إن أفراد عينة الدراسة لهم نفس الخصائص نسبيا بغض النظر عن المتغيرات والخصائص المراد دراستها المتمثلة في مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان، حيث أن أفراد العينة يشتركون في خصائص موحدة متمثلة في البيئة السكنية التي تعتبر بيئة نصف حضرية والبيئة الجغرافية كذلك، ومنطقة التمدرس ومستوى الأعمار الذي كان جد متقارب يتراوح بين (18 و21) سنة، ودخل الآباء والجانب المادي فهم كلهم من أسر متوسطة الدخل .

3 . 3 توزيع العينة التي يطبق عليها البرنامج العلاجي

جدول رقم (11) يمثل توزيع أفراد العينة التجريبية لتطبيق البرنامج العلاجي للدراسة الأساسية.

	الشعبة	المجموع

المؤسسة	آداب وفلسفة			علوم تجريبية			الكلي
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	
الثانوية 1	00	10	10	00	05	05	15
الثانوية 3	02	06	08	05	00	05	13
المجموع	02	16	18	05	05	10	28

إن المجموعة التجريبية المكونة من 28 فردا ومن كلا المؤسستين والجنسين والشعبتين، هي بدورها يجب أن تنقسم إلى مجموعتين؛ احدهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وهذا حتى يتسنى لنا المقارنة والوقوف على أثر البرنامج العلاجي في المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة إن كان هذا البرنامج فعال وصالح لما وضع له، وعلى هذا كان تقسيم المجموعتين على النحو التالي :

جدول رقم (12) يمثل توزيع أفراد العينة التجريبية للدراسة الأساسية إلى مجموعة تجريبية/ ضابطة

المؤسسة	مجموعة الضبط	المجموعة التجريبية	المجموع
الثانوية 1	08	07	15
الثانوية 3	06	07	13
المجموع	14	14	28

3 . 4 تجانس العينة التجريبية للدراسة الأساسية التي يطبق عليها البرنامج العلاجي :

للحصول على النتائج اليقينية والحقيقية وجب علينا وضع المجموعتين بنفس الخصائص بمعنى أنه لا يوجد أي فرق دال إحصائيا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الخصائص والمتغيرات المقاسة قبل إجراء وتطبيق البرنامج العلاجي وهذا بتطبيق معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين فكانت نتائج قياس التجانس على النحو التالي :

3 . 4 1 ـ تجانس المجموعة الضابطة والتجريبية في مركز الضبط

جدول رقم (13) يمثل قياس تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس مصدر الضبط .

المجموعات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	تا التجريبية	درجة الحرية	تا الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	14	13.14	2.07	0.16	26	2.77	0.01
الضابطة	14	11.85	1.95				

بالرجوع إلى الجدول المبين أعلاه يتبين لنا بأن المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية متجانستين لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما، حيث أنTالتجريبية المقدرة ب 0.16 أقل بكثير من T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 26

3 . 4 . 2 . تجانس المجموعتين في تقدير الذات

جدول رقم (14) يمثل قياس تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس تقدير الذات للدراسة الأساسية .

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تا التجريبية	درجة الحرية	تا الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	14	44.14	7.38	0.22	26	2.77	0.01
الضابطة	14	43.14	9.30				

لقياس تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير الذات أبرزت النتائج المبينة أعلاه أن قيمة Tالتجريبية المقدرة ب 0.22 أقل قيمة من T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بينهما، وبالتالي فإن المجموعتين جدّ متجانستين في خاصية تقدير الذات .

3 . 4 . 3 . قياس تجانس المجموعتين في قلق الامتحان

جدول رقم (15) يمثل قياس تجانس المجموعة الضابطة والتجريبية في قلق الامتحان للدراسة الأساسية.

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تا التجريبية	درجة الحرية	تا الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	14	57.21	6.24	0.87	26	2.77	0.01

الضابطة	14	56.78	6.11				

إن النتائج المبينة أعلاه المتمثلة في Tالتجريبية المقدرة ب 0.87 التي هي أقل قيمة من T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 ما يوحي إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير قلق الامتحان، وبالتالي فإن المجموعتين جد متجانستين في خاصية قلق الامتحان.

مما سبق ذكره، وما توصلت إليه نتائج دراسة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة نستخلص بأنهما متجانستين في كل متغيرات الدراسة، وبالتالي يمكن التجريب على إحداهما وجعل الأخرى ضابطة، فإن ظهر الفرق بعد التجريب فهذا يعود إلى فعاليات البرنامج العلاجي، وإن لم يظهر الفرق يكون البرنامج العلاجي غير فعال.

4 . الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية:

من الأدوات التي اعتمد عليها الباحث في هذه الدراسة ما يلي :

1.4 الاختبارات والمقاييس :

استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات والمقاييس كما هو مبين في الدراسة الاستطلاعية، التي تقيس المتغيرات محل الدراسة منها : مقياس مركز الضبط، ومقياس تقدير الذات، ومقياس قلق الامتحان الذي احتوى بدوره على مقياسين هما (مقياس سمة القلق ومقياس قلق الامتحان) وهذا للتأكد من قياس قلق الامتحان لا غير، وعززت الدراسة ببرنامج علاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي، وللوقوف على أثر هذا التغيير بالنسبة لتقدير الذات، وقلق الامتحان إن كان .

1 . 1 . 4 مقياس مركز الضبط:

هو مقياس صمم لقياس مركز الضبط واعطاء درجات للتمييز بين الضبط الداخلي والضبط الخارجي ومعرفة اعتقاد كل منهما، مصممه الأصلي جوليان روتر (1966) J.Rotter عبر نظرية

التعلم الاجتماعي، وترجمه إلى العربية علاء الدين كفافي (1982)، ولقد تطرقنا إلى المقياس بتفصيل لوصفه وصدقه وثباته وتصحيحه في الدراسة الاستطلاعية .

4 . 1 . 2 مقياس تقدير الذات ل كوبر سميث (1967) Cooper Smith هو مقياس شائع، ذاع صيته على مستوى الدراسات الأجنبية والعربية على حد سواء، فكانت معاملات صدقه وثباته جد دالة ما يوحي إلى أن المقياس صالح للاستعمال في للبحوث العلمية، أما على الصعيد المحلي فقد قامت الباحثة عبد العزيز حنان،(2012) بإخضاع المقياس للمحكمين (مجموعة من أساتذة التخصص بجامعة تلمسان) فكانت الموافقة جماعية على جميع فقراته، وهو مفصل في الدراسة الاستطلاعية ، صدقه ، تباثه وتصحيحه .

4 . 1 . 3 مقاييس قلق الامتحان

4 . 1 . 3 . 1 مقياس سمة القلق وحالة القلق:

هو مقياس وضعه سبيلبيرجر وزملاءه (1983) Spielberger et al في صورتين سمة القلق وحالة القلق ونقله إلى العربية الدكتور عبد الرقيب أحمد البحتري (1984)، واكتفى الباحث باستعمال صورة واحدة التي هي سمة القلق والمعدلة كما جاءت بها الباحثة صالح (2011) والباحثة بن رابح (2012) وأخد هذا المقياس للتأكد والتمييز بين القلق كسمة عامة في الفرد وبين قلق الامتحان كحالة .

ومواصفات المقياس سبق وأن ذكرت بالتفصيل في الدراسة الاستطلاعية

4 . 1 . 3 . 2 اختبار قلق الامتحان :

إن قلق الامتحان الذي أعده سبيلبيرجر(1980) Spielberger ونقل إلى العربية من طرف ليلى عبد الحفيظ (1982) وأخضع للتقنين والقياس والحصول على صدقه وثباته، وتعدد استعماله في عدة بيئات منها العربية والجزائرية بعد التأكد من قياساته السيكوميترية على بيئات الدراسة ما جعل له

المصداقية في قياس ما جعل له، وكان صدقه وثباته يوحي بصلاحية استعماله، كما جاء في وصفه بالتدقيق أثناء الدراسة الاستطلاعية.

4 . 2 البرنامج العلاجي :

إن البرنامج العلاجي المبني من طرف الباحث هو برنامج علاجي سلوكي معرفي يرتكز على النظرية المعرفية لآرون بيك وإليس بفنيات متعددة، وبجلسات كان مجموعها 16 جلسة مع إضافة جلسة أخرى للدراسة التتبعية وهذا للوقوف على تعديل مركز الضبط والأثر الذي يلحقه بدرجات تقدير الذات وقلق الامتحان كما سبق تفصله في الدراسة الاستطلاعية، والذي تم تعديله بإضافة النقص الذي تم استدراكه في الدراسة الاستطلاعية من إضافة بعض الترتيبات وتثبيت الوقت الذي غير في بعض الجلسات مع استنباط بعض الأسئلة الجديدة التي لها علاقة بالجلسة، وغيرها.

4 . 3 الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للوقوف على نتائج دقيقة ويقينية ومنها ما يلي :

- قياس تجانس المجموعتين : اعتمد الباحث على اختبار T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين وهذا للوقوف على تجانس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية أو عدم التجانس في حالة وجود فرق دال.

- معامل بيرسون (R"Pearson" : للوقوف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.

- اختبار T لدراسة الفرق بين مجموعتين مرتبطتين: لدراسة الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على نفس المجموعة.

ـ استعمل الباحث مقياس T لدراسة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للوقوف على أثر البرنامج العلاجي.

ـ معامل إيتا ITA لقياس حجم أثر البرنامج العلاجي بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$n^2 = \frac{T^2}{T^2+DF}$$

T^2 : تمثل مربع نتائج T التجريبية:

DF : تمثل درجة الحرية.

ثم حساب قيمة D أي حجم الأثر على النحو التالي :

$$D = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}}$$

وتقدر حجم التأثير حسب الجدول التالي :

جدول رقم (16) يمثل حجم التأثير لمعادلة إيتا ITA

قيمة D	حجم التأثير		
	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير
	0.2	0.5	0.8

ـ كما استعمل الباحث معادلة بلاك Black لقياس حجم الأثر والذي معادلة كالتالي :

$$x = \sqrt{\frac{T^2}{T^2+DF}}$$

حيث X = معادلة بلاك

و T = معامل تا التجريبية

DF = درجة الحرية

جدول رقم (17) يمثل حجم أثر البرنامج العلاجي لبلاك Black

قيمة D	حجم التأثير		
	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير
	0,4	من 0,4 إلى 0,7	0.8 وأكثر

خلاصة :

إن الهدف من هذا البحث هو الوصول إلى تطبيق هذه الدراسة بعد المرور بكل المراحل السابقة من مدخل منهجي إلى الدراسة، الجانب النظري للمتغيرات الثلاث والدراسة الاستطلاعية التي كانت عبارة عن تجريب مصغر ومدخل للدراسة الأساسية، والتي أهلتنا إلى تتبع خطوات البحث، والوقوف على نتائج العلاقة الارتباطية التي توصلنا إليها بين كل المتغيرات، والتي حفزتنا على تطبيق البرنامج العلاجي والتأكد من فعالياته وأثره على المتغيرات الأخرى، ورسوخ العلاقة الارتباطية، ورسم الطريق التي نسير عليها في الدراسة الأساسية، فكانت البداية من منهج الدراسة المتمثل في الوصفي وشبه التجريبي، ثم التعرف على العينة بقسميها؛ الكلية للدراسة الارتباطية والتي تكونت من 118 فرد، والعينة المستنبطة منها التي طبق عليها البرنامج العلاجي والمكونة من 28 فرد، مع التطرق لخصائصها وتوزيعها وتجانسها، وإظهار حدود الدراسة؛ من حدود زمانية ومكانية وبشرية، مع إبراز الأدوات المستخدمة في الدراسة المتكونة من الاختبارات والمقاييس التي تضمنت مقياس مركز الضبط لروتر، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، ومقياس قلق الامتحان بشقيه مقياس القلق كحالة

وكسيمة، واختبار قلق الامتحان لسبيبيرجر، والبرنامج العلاجي المعرفي من بناء الباحث، ثم الأساليب الاحصائية التي تمثلت في أسلوب بيرسون Pearson لدراسة العلاقة الارتباطية، وعامل إيتا ITa للوقوف على أثر البرنامج العلاجي، ومعامل T لدراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين ومستقلتين، بتطبيق برنامج الحاسوب Excel .

5.عرض نتائج الدراسة:

من الأهداف الأساسية للدراسات والبحوث العلمية هو الوقوف على النتائج ومعرفة المجريات للتحقيق من الفرضيات، وهذا بعد المرور بالمراحل السابقة للبحث و الوصول إلى النتائج وعرضها حسب تدرج فرضياتها وتتبعها حسب ترتيبها والكشف على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج .

1.5 . عرض نتائج الفرضية الأولى :

توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان، والاجابة على هذه الفرضية يكون من خلال:

5. 1 . 1 ـ وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات.

المعالجة الإحصائية لدراسة هذه العلاقة رصدت لنا النتائج التي يبينها الجدول التالي :

جدول رقم (18) يبن معامل الارتباط بين مركز الضبط وتقدير الذات في الدراسة الأساسية

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	درجة الحرية	تا الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
مصدر الضبط	118	10.55	3.46	0.21 ـ	116	0.18	0.05	دالة
تقدير الذات		61.44	16.83					

من خلال الجدول المبين أعلاه يظهر المتوسط الحسابي للعينة من حيث مركز الضبط مقدر ب10.55، وفي تقدير الذات مقدر ب 61.44، بينما الانحراف المعياري قدر ب3.46 في مركز الضبط و 16.83 في تقدير الذات، أما نتائج معامل الارتباط لبيرسون فقدر ب 0.21ـ حيث أن ر التجريبية هي قيمة أكبر من قيمة ر الجدولية المقدرة ب 0.18 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 116 وهذا ما يثبت أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تقدير الذات ومركز الضبط، وجاءت العلاقة سلبية؛ بمعنى أنه كلما انخفضت قيم مركز الضبط ارتفعت قيم تقدير الذات والعكس صحيح.

5 .1 .2 ـ توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وقلق الامتحان .

بعد رصد نتائج الاختبارات والمعالجة الاحصائية تحصل الباحث على النتائج التالية:

جدول رقم (19) يبين العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وقلق الامتحان في الدراسة الأساسية .

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	ر الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
مصدر الضبط	118	10.55	3.46	0.321	116	0.18	0.05	دالة
قلق الامتحان		48.43	12.07					

يتبين من خلال النتائج المرصدة في الجدول المبين أعلاه أن المتوسط الحسابي لمركز الضبط مقدر 10.55 وقدر في قلق الامتحان 48.43، والانحراف المعياري بقيمة 3.46 في مركز الضبط وبقيمة 12.07 في قلق الامتحان، وبالنسبة لمعامل الارتباط بيرسون تبين أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابيه بين مركز الضبط وقلق الامتحان، وهذا حسب النتيجة المحصل عليها والمقدرة ب 0.32 في ر التجريبية وبالقيمة المقدرة ب 0.18 في ر الجدولية عند درجة الحرية 116 ومستوى الدلالة 0.05 وجاءت النتيجة إجابيه، بمعنى كلما ارتفعت قيم مركز الضبط ارتفعت معها قيم قلق الامتحان، وكلما انخفضت قيم مركز الضبط انخفضت قيم قلق الامتحان .

5. 1. 3 ـ توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان .

وبعد تفريغ النتائج تم رصد القيم التالية:

الجدول رقم (20) يبين العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان في الدراسة الأساسية

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	ر الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
تقدير الذات	118	61.44	16.83	-0.48	116	0.18	0.05	دالة
قلق الامتحان		48.43	12.07					

من خلال الجدول المبين أعلاه، نستنبط العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات، وقلق الامتحان وهذا بالحصول على قيمة الارتباط في ر التجريبية المقدرة ب ـ 0.48 التي هي أكبر من قيمة ر الجدولية

المقدرة ب 0.18 عند درجة الحرية 116 ومستوى الدلالة 0.05، كما جاءت القيمة سالبة، ما يظهر أن العلاقة سالبة، بمعنى أنه كلما ارتفعت درجات تقدير الذات انخفضت درجات قلق الامتحان.

2.5. عرض نتائج الفرضية الثانية:

للبرنامج العلاجي فعالية على تغيير (تعديل) مركز الضبط من خارجي إلى داخلي، كما أن له انعكاس على تقدير الذات وقلق الامتحان .

لدراسة والتأكد من هذه الفرضية قام الباحث باختيار العينة التي تتوفر فيها شروط التجريب وهم الأفراد الذين أحرزوا على نتائج مرتفعة في مقياس مركز الضبط بمعنى أنهم من ذوي الضبط الخارجي، في حين تكون لديهم قيم منخفضة في مقياس تقدير الذات، ما يفسر أنهم ذوو تقدير الذات منخفض، وقيم مرتفعة في نتائج مقياس قلق الامتحان، ومنخفضة في مقياس القلق كسيمة، حتى نتأكد من أنهم أصحاب قلق موقفي خاص بالامتحان، وهذا الانتقاء يكوّن عينة الدراسة، كما قسمت هذه العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية كما هو مبين في الجدول رقم (12).

وبتطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، تمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمتغيرات الثلاثة للتحقق من الفرضية التالية :

5. 2. 1 . يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي على مقياس مركز (مصدر) الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان .

والفرضية المبينة أعلاه احتوت على المتغيرات الثلاث وبالتالي تكون دراستها على النحو التالي:

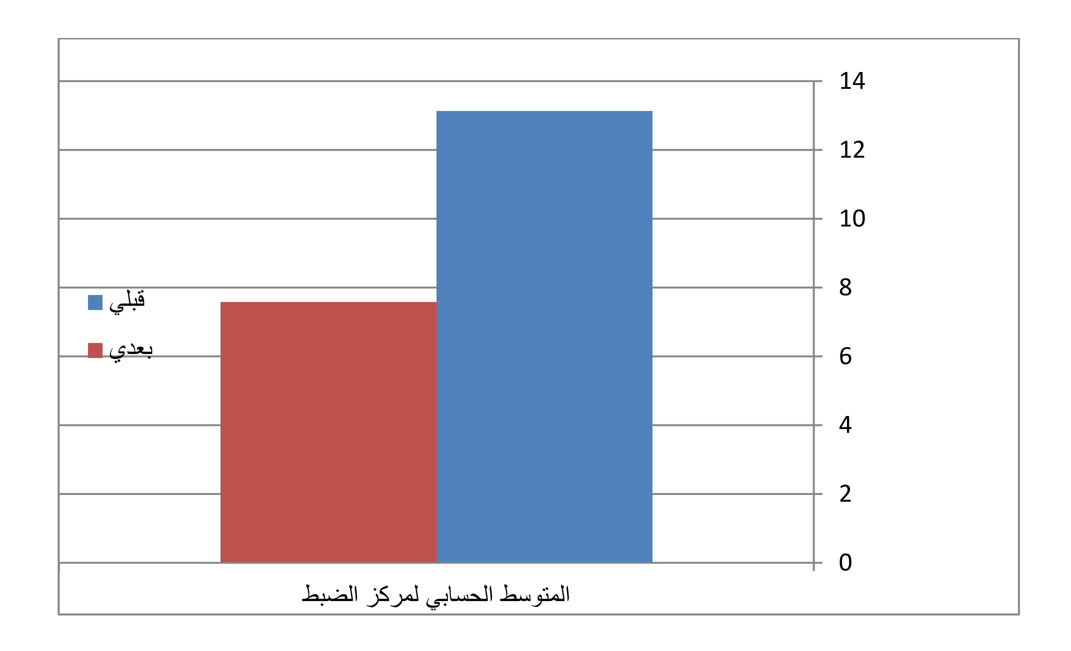
5. 2 . 1 . 1 يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي على مقياس مركز الضبط.

وبعد تطبيق الاختبار ورصد الدرجات كانت النتائج المحصل عليها على النحو التالي :

الجدول رقم (21) يبين الفرق بين الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مركز الضبط.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	القبلي	13.14	2.07	6.88	13	3.01	0.01	دالة
	البعدي	7.57	1.65					

أسفرت النتائج المتحصل عليها في دراسة الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمركز الضبط عند المجموعة التجريبية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا بالفرق الموجود بين المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي 13.14 وهو متوسط مرتفع بالنسبة للمتوسط النموذجي للمقياس، ويدل هذا الارتفاع على وجود مركز ضبط خارجي في القياس القبلي، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للاختبار البعدي فكان بقيمة 7.57، وهي قيمة مقاربة للمتوسط النموذجي، ما يدل على أن المجموعة التجريبية اكتسبت مركز ضبط داخلي، وبالرجوع إلى نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين فإن قيمة T التجريبية المقدرة ب 6.88 هي قيمة جد مرتفعة مقارنة مع T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ما يوحي إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على مركز الضبط، وبالتالي يمكننا القول بأن للبرنامج العلاجي فعالية على تغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي .



شكل رقم (5) يمثل الأعمدة البيانية للمتوسطات الحسابية بين الاختبار القبلي والبعدي لمركز الضبط

من الشكل المبين أعلاه يتبين أن مستوى مركز الضبط تراجع في الاختبار البعدي بعد أن كان مرتفع في الاختبار القبلي .

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج العلاجي قام الطالب بحساب إيتا مربع بحساب" n^2 "وقيمة "D" لتحديد حجم تأثير البرنامج العلاجي المقترح على تغيير مركز الضبط وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$n^2 = \frac{T^2}{T^2+DF}$$

T^2 : تمثل مربع نتائج T التجريبية:

DF : تمثل درجة الحرية.

ثم حساب قيمة D أي حجم الأثر على النحو التالي :

$$D = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}}$$

جدول رقم (22) يبين أثر البرنامج العلاجي بمعادلة إيتا ITA على مركز الضبط

D	n^2	T	DF درجة الحرية
3.82	0.78	6.88	13

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبين أن درجة D المقدرة ب 3.82 عند درجة الحرية 13 والمتوصل إليها من خلال قيمة Tالمقدرة ب 6.88 هي قيمة تفوق 0.8 التي توحي على أن الأثر كبير كما هو موضح في الجدول (16) وبالتالي أن البرنامج له تأثير على تغيير مركز الضبط.

وبالنسبة لحجم الأثر بمعامل بلاك Black كان على النحو التالي :

جدول رقم (23) يمثل أثر البرنامج العلاجي لبلاك Black على مركز الضبط

حجم الأثر	T	DF درجة الحرية
0.88	6.88	13

من خلال هذا الجدول يتبين أن حجم أثر البرنامج العلاجي بمعادلة بلاك Black قدرت ب 0,88 وهي القيمة التي تفوق قيمة 0,8 التي هي ضمن الأثر الكبير في هذه المعادلة وبالتالي البرنامج العلاجي له فعالية بأثر كبير .

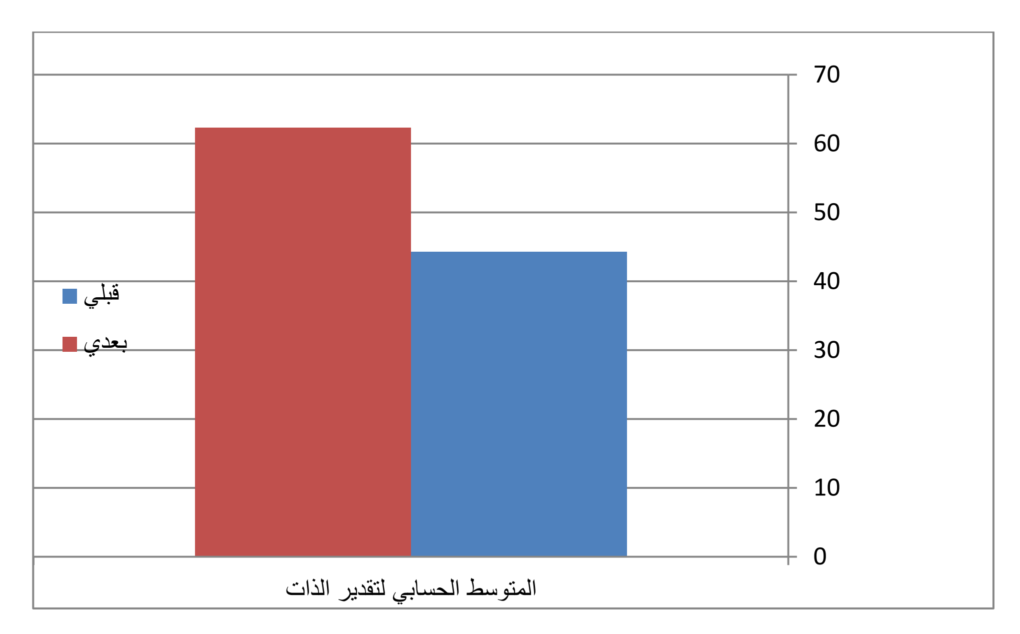
من هذا يمكننا التطرق الى أثر فعالية البرنامج العلاجي على تقدير الذات وقلق الامتحان وهذا من خلال:

5. 2 . 1 . 2 . يوجد فرق بين متوسط درجات أداء العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي بالنسبة لاختبار تقدير الذات .

الجدول رقم (24) يبين نتائج الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	القبلي	44.28	5.07	3.19	13	3.01	0.01	دالة
	البعدي	62.28	9.37					

بتطبيق البرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط على المجموعة التجريبية وتطبيق الاختبار البعدي الخاص بتقدير الذات، تحصلنا على النتائج الظاهرة في الجدول المبين أعلاه، الذي يثبت لنا أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين الاختبارين، وهذا من خلال الفرق الموجود بين المتوسطين الحسابين، المتمثل في قيمة الاختبار القبلي المقدرة ب 44.28، وهي قيمة منخفضة بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي المقدرة ب 62.28 ما يدل على أن قيم تقدير الذات ارتفعت، وبالنسبة لقيمة T لدراسة الفرق بين الاختبارين كانت T التجريبية مقدرة ب 3.19 وهي قيمة أكبر من قيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01، ما يؤكد أن الفرق بين الاختبارين في تقدير الذات دال إحصائيا، وهذا ما يدل على أن للبرنامج العلاجي أثر على تقدير الذات .



شكل رقم (6) يمثل العمود البياني للمتوسط الحسابي لتقدير الذات .

من خلال الشكل الموضح للأعمدة البيانية يتبين أن مستوى تقدير الذات ارتفع في الاختبار البعدي بعد أن كان منخفض في الاختبار القبلي .

ولقياس أثر البرنامج العلاجي قام الباحث بحساب الأثر بمعادلة إيتا Ita والذي تحصل من خلاله على القيم التالية:

جدول رقم (25) يبين أثر البرنامج العلاجي بمعادلة إيتا ITA على تقدير الذات

درجة الحرية DF	T	n^2	D
13	3.19	0.43	1.76

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبين أن D المقدر ب 1.76 عند درجة الحرية 13 وقيمة معامل الفرق T التجريبية المقدرة ب 3.19 هي قيمة أكبر من قيمة 0.8 التي تدل على أن الأثر كبير وبالتالي أثر فعالية البرنامج العلاجي فعال على تقدير الذات.

وبالنسبة لمعادلة بلاك Black لقياس أثر البرنامج العلاجي فكانت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم (26) يمثل أثر البرنامج العلاجي لبلاك Black على تقدير الذات

درجة الحرية DF	T	حجم الأثر
13	3,19	0,66

بالرجوع إلى الجدول المبين أعلاه نرصد نتيجة حجم الأثر لبلاك المقدرة ب 0,66 التي تدل على أن للبرنامج العلاجي أثر على تقدير الذات بحجم متوسط لكون القيمة محصورة بين 0,4 و0,7 التي تعبر عن حجم الأثر المتوسط.

كما توحي لنا الفرضية السابقة على أن للبرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط أثر على نتائج قلق الامتحان ومنه :

5. 2 . 1 . 3 . يوجد فرق بين متوسط درجات أداء العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي بالنسبة لاختبار قلق الامتحان .

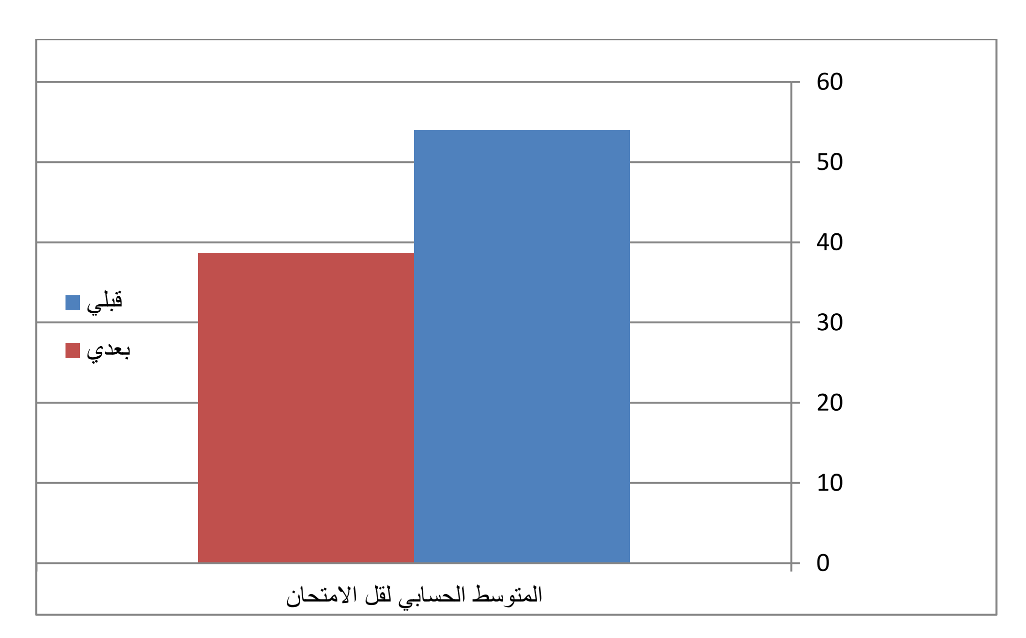
لدراسة هذا الفرق رصدنا النتائج التالية :

جدول رقم (27) يبين الفرق بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة
14	القبلي	54.85	8.80	5.36	13	3.01	0.01
	البعدي	38.71	4.61				

بتطبيق البرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط على المجموعة التجريبية، ثم إجراء الاختبار البعدي لقلق الامتحان على هذه المجموعة توصلنا إلى النتائج المرصدة أعلاه، حيث يتجلى لنا الفرق

الموجود بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لقلق الامتحان وهذا من خلال قيم المتوسط الحسابي المقدرة ب54.85 في الاختبار القبلي وهي قيمة مرتفعة مقارنة بالمتوسط الحسابي للاختبار البعدي، هذا ما يفسر أن أفراد هذه المجموعة كانت لهم درجات عالية من قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج العلاجي، وانخفضت إلى درجة 38.71 بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما تقلصت نتائج الانحراف المعياري حيث انخفض من قيمة 8.80 في الاختبار القبلي إلى 4.61 في الاختبار البعدي، وبالنسبة لمعامل الفرق فان T التجريبية قدرت بقيمة 5.36 وهي قيمة جد مرتفعة مقارنة ب T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01، ما يثبت لنا وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين. وهذا ما يبرر أن للبرنامج العلاجي أثر على قلق الامتحان .



شكل رقم (7) يمثل أعمدة بيانية للمتوسطات الحسابية لقلق الامتحان

لقياس أثر البرنامج العلاجي على قلق الامتحان قام الباحث بحساب الأثر بمعادلة إيتا Ita التي كانت نتائجها على النحو التالي :

جدول رقم (28) يبين أثر البرنامج العلاجي بمعادلة إيتا ITA على قلق الامتحان

درجة الحرية DF	T	n^2	D

13	5.36	0.68	2.92

من خلال النتائج المبينة أعلاه يتبين أن قيمة T لدراسة الفرق قدرت بقيمة 5.36 عند درجة الحرية 13 وقيمة D في معادلة إيتا تقدر ب 2.92 وهي قيمة أكبر من قيمة 0.8 التي تدل على الأثر الكبير للبرنامج ومنه نستنبط أن البرنامج العلاجي كانت له فعالية على قلق الامتحان.

ولمعرفة هذا الأثر بمعادلة بلاك Black رصدنا النتائج التالية

جدول رقم (29) يمثل حجم أثر البرنامج العلاجي لبلاك Black على قلق الامتحان.

درجة الحرية DF	T	حجم الأثر
13	5,36	0,68

يتبين من خلال النتائج الظاهرة على الجدول أن حجم الأثر قدر ب0.68 وهي القيمة الموجودة ضمن (0,4 إلى 0,7) التي تمثل حجم الأثر المتوسط في معادلة بلاك وبالتالي للبرنامج العلاجي المطبق على المجموعة التجريبية أثر على قلق الامتحان بحجم متوسط .

وللتأكد من مدى فعالية هذا البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية وجب علينا دراسة الفرق بين الاختبارين للمجموعة الضابطة والوقوف على نتائجهما وهذا عن طريق دراسة الفرضية التالية

5. 2 . 2 . لا يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي بالنسبة لمقياس مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

ولاحتواء هذه الفرضية على المتغيرات الثلاث وجب علينا التطرق بالتفصيل إلى ما يلي:

5. 2 . 2 . 1 لا يوجد فرق بين متوسط درجات أداء العينة الضابطة للاختبار القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.

والمعالجة الاحصائية بينت لنا النتائج التالية :

جدول رقم (30) يبين نتائج دراسة الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس مركز الضبط .

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	القبلي	11.85	1.95	0.64	13	3.01	0.01	غير دالة
	البعدي	12.07	1.54					

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي 11.85، وبلغ في الاختبار البعدي 12.07، ما يوحي إلى عدم وجود فرق في المتوسطات الحسابية، كما كان التقارب واضحا فيما يخص الانحرافات المعيارية، وتبين من خلال معامل T لدراسة الفرق بين الاختبارين أن قيمة T التجريبية المقدرة ب 0.64 هي أقل من قيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ، ما يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة .

5. 2 . 2 . 2 لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط درجات أداء المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مقياس تقدير الذات .

والمعالجة الاحصائية أظهرت لنا النتائج التالية :

الجدول رقم (31) يبين الفرق بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية

14	القبلي	41.71	7.79	0.64	13	3.01	0.01	غير دالة
	البعدي	42.85	8.36					

بالرجوع إلى الجدول المبين أعلاه نكشف عدم الدلالة الاحصائية للفرق الموجود بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة لقياس تقدير الذات، حيث تقارب المتوسطات الحسابية بين 41.71 في الاختبار القبلي و42.85 في الاختبار البعدي ، كما أوضحت نتائج T لدراسة الفرق أن قيمة T التجريبية قدرت ب 0.64 وهي قيمة أقل من قيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ما يدل على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات.

5. 2 . 2 . 3 لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مقياس قلق الامتحان .

لدراسة هذا الفرق رصدنا النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (32) يبين نتائج الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	القبلي	56.28	6.68	0.47	13	3.01	0.01	غير دالة
	البعدي	54.92	5.01					

يتضح من خلال نتائج الجدول المبين أعلاه أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي المقدر بـ 56.28 لا يتغير كثيرا عن المتوسط الحسابي المقدر بــ 54.92 في الاختبار البعدي، والتقارب نفسه بالنسبة للانحرافات المعيارية، كما دلت نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين أنها غير دالة احصائيا وهذا بالنتيجة المحصل عليها والمقدرة في T التجريبية بقيمة 0.47 و هي قيمة أصغر بكثير من قيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ، من هذا نستخلص أنه لا

يوجد فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة من حيث قلق الامتحان.

وحتى نتأكد من أثر البرنامج العلاجي الخاص بمركز الضبط والمطبق على هذه المجموعة وجب علينا التطرق إلى دراسة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المتغيرات الثلاث والتي كانت فرضيتها على النحو التالي :

5. 2 . 3 توجد فروق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

ولدراسة هذه الفرضية يجب التفصيل في متغيراتها التي تكون على النحو التالي:

5. 2 . 3 . 1 . يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي من حيث مقياس مركز الضبط .

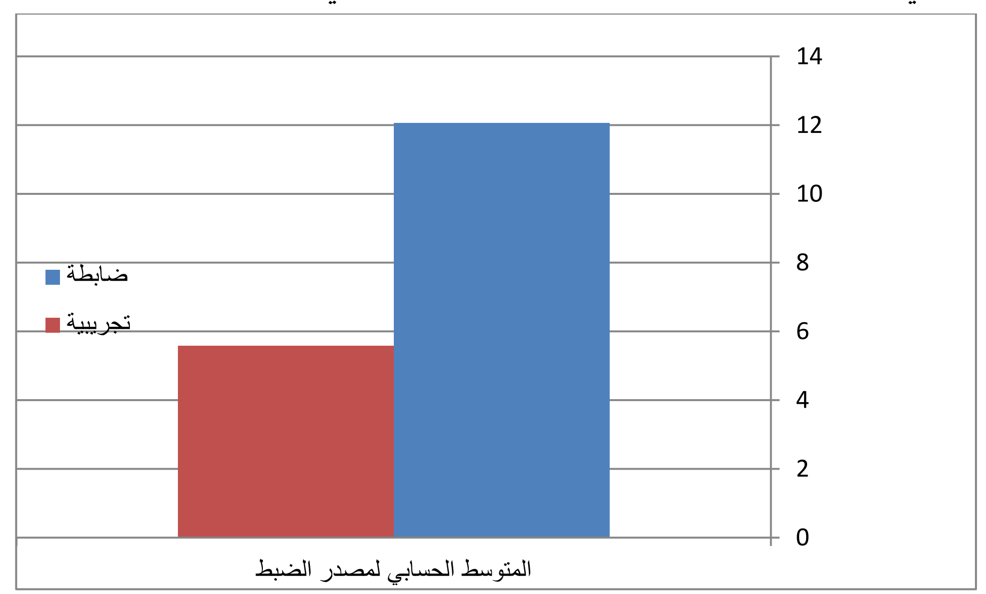
وللوقوف على نتائج هذه الفرضية والتأكد من هذه الفعالية ومعاينة الفرق الموجود بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة رصدنا نتائج الدراسة والمعالجة الإحصائية التي كانت على النحو التالي :

جدول رقم (33) يبين الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط .

العينة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	الضابطة	12.07	1.54	3.86	26	2.77	0.01	دالة
14	التجريبية	7.57	1.65					

إن النتائج الظاهرة في الجدول المبين أعلاه تؤكد وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا من خلال الفرق الموجود بين المتوسطات الحسابية المقدرة ب12.07 عند المجموعة الضابطة و7.57 عند المجموعة التجريبية وهو المتوسط الحسابي الذي يوحي إلى الضبط

الداخلي، كما يؤكد هذا الفرق، معامل T لدراسة الفرق بين المجموعتين من خلال قيمة T التجريبية المقدرة ب3.86 وهي قيمة أكبر مقارنة بقيمة T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01، وهذا ما يجعلنا نستنتج أن تطبيق البرنامج العلاجي كانت له فعالية على المجموعة التجريبية، وعمل على تغيير مركز الضبط للمجموعة التجريبية من ضبط خارجي إلى ضبط داخلي في حين بقيت المجموعة الضابطة بضبط خارجي وبدون تغيير .



شكل رقم (8) عمود بياني للمتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مركز الضبط.

الأعمدة البيانية الممثلة للمتوسط الحسابي بين المجموعتين للاختبار البعدي على مركز الضبط تبين بأن مستوى المجموعة التجريبية تراجع بينما مستو المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بقي على حاله مرتفع .

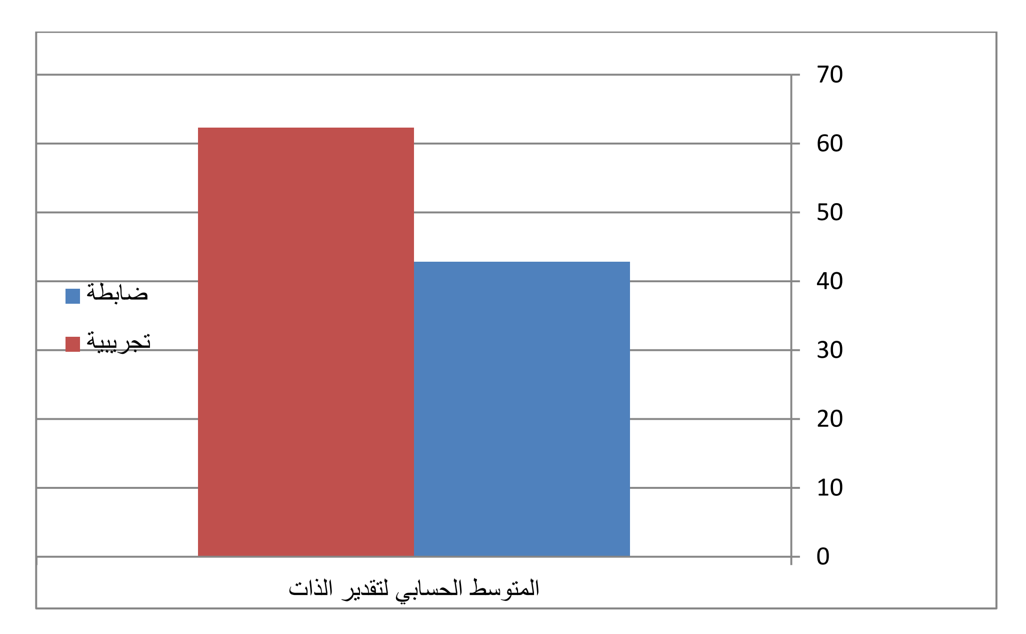
5. 2 . 3 . 2 يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث تقدير الذات .

للوقوف على صدق هذه الفرضية وجب علينا اخضاع النتائج إلى المعالجة الإحصائية والتي كانت على النحو التالي :

جدول رقم (34) يبين الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي من حيث تقدير الذات .

العينة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
28	الضابطة	42.85	8.36	6.67	26	2.77	0.01	دالة
	التجريبية	62.28	9.37					

أظهرت نتائج هذه الدراسة تباين كبير من حيث المتوسطات الحسابية، حيث قدر ب 42.85 في المجموعة الضابطة وقدر ب 62.28 في المجموعة التجريبية، وهي قيمة جد مرتفعة مقارنة سواء بالمجموعة الضابطة أو بالاختبار القبلي المقدرة ب 44.28 لنفس المجموعة، ما يوحي إلى وجود تغيير في نتائج تقدير الذات من منخفض إلى مرتفع وهذا ما تؤكده قيمة T لدراسة الفرق بين المجموعتين، حيث قدرت T التجريبية ب 6.67 وهي قيمة أكبر مقارنة ب 2.77 في T الجدولية التي تبدو بقيمة أقل عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 وهنا يظهر الفرق دالا إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ما يبرهن على أن نتائج تقدير الذات تغيرت نحو الارتفاع وهذا يبرهن على أثر البرنامج العلاجي على تقدير الذات.



شكل رقم (9) يمثل الأعمدة البيانية للمتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات

يتبين من خلال هذا التمثيل للأعمدة البيانية للمتوسط الحسابي الخاص بالمجموعتين في الاختبار البعدي لتقدير الذات أن مستوى المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ارتفع مقارنة بالمجموعة الضابطة التي بقي مستواها على الحال الذي كان عليه في الاختبار القبلي .

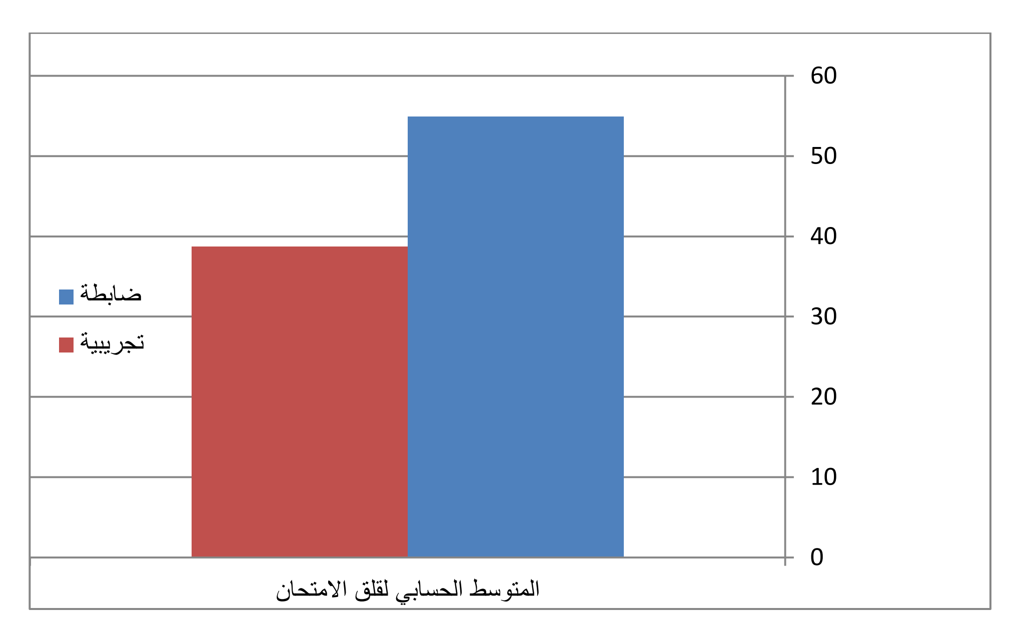
5. 2 . 3 . 3 يوجد فرق دال بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث قلق الامتحان .

وبعد رصد النتائج والمعالجة الإحصائية تحصلنا على ما يلي :

جدول رقم (35) يبين الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس قلق الامتحان .

العينة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	درجة الحرية	T الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
28	الضابطة	54.92	5.01	3.85	26	2.77	0.01	دالة
	التجريبية	38.71	4.61					

من خلال هذا الجدول نكتشف الفرق بين المجموعتين، حيث يظهر التباين في المتوسطات الحسابية من 54.92 عند المجموعة الضابطة إلى 38.71 عند المجموعة التجريبية، حيث يظهر تراجع قيم متوسطات قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج العلاجي عند المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وتؤكد هذا نتائج T لدراسة الفرق بين العينتين، حيث تحصلنا على قيمة T التجريبية المقدرة ب 3.85 وهي قيمة مرتفعة مقارنة بقيمة 2.77 في T الجدولية عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 ما يثبت وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي المطبق على هذه المجموعة وأثره على قلق الامتحان.



الشكل رقم (10) يمثل الأعمدة البيانية للمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لقلق الامتحان .

يتبين من خلال هذا الشكل أن مستوى المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية تراجع بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي بقي مستواها على حاله .

الدراسة التتبعية :

وهي تتبع نتائج وقيم الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومراقبة التغيرات التي طرأت عليها بعد مدة معينة، ومعرفة إن كانت نتائج الاختبارات بعد تطبيق البرنامج العلاجي تبقى ثابتة أو تتغير، وتكون هذه الدراسة بالوقوف والتأكد على الفرضية التالية :

5. 2. 4 **.** لا توجد فروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي من حيث مركز الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان .

وكان تفصيلها على النحو التالي :

5. 2. 4. 1 لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي من حيث مركز الضبط .

للتأكد من تباث واستقرار فعالية البرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط للعينة التجريبية وجب علينا اخضاع المجموعة التجريبية لاختبار تتبعي ودراسة الفرق بينه وبين الاختبار البعدي، والتي رصدنا نتائجها على النحو التالي :

الجدول رقم (36) يبين الفرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مركز الضبط.

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	T الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	البعدي	7.57	1.65	0.487	3.01	13	0.01	غير دالة
	التتبعي	7.78	0.85					

إن النتائج المبينة أعلاه تؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي، وهذا لما رصدته قيم المتوسطات الحسابية الجد متقاربة والمقدرة بقيمة 7.57 في الاختبار التجريبي وبقيمة 7.78 في الاختبار التتبعي، كما أن نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين قد أثبتت عدم وجود فرق دال إحصائيا وهذا بمقارنة T التجريبية المقدرة ب 0.48 التي ظهرت بأقل قيمة من T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ، ما يبرهن على أن قيم مركز الضبط بقيت مستقرة وثابتة وبالتالي نتائج البرنامج العلاجي هي نتائج ثابتة.

5. 2 .4. 2 لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي على مقياس تقدير الذات .

إن البرنامج العلاجي المطبق كانت له فعالية على تقدير الذات ولمعرفة مدى ثباته عرضنا أفراد المجموعة التجريبية إلى اختبار التتبعي لمقارنة نتائجه مع نتائج الاختبار البعدي فرصدنا النتائج الظاهرة في الجدول التالي :

جدول رقم (37) يبين نتائج الفرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات .

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	T الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	التجريبي	62.28	9.37	0.86	3.01	13	0.01	غير دالة
	التتبعي	62.42	7.69					

إن رصدنا لنتائج الدراسة التتبعية ومقارنتها مع نتائج الاختبار البعدي لمقياس تقدير الذات على المجموعة التجريبية أسفرت عن عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين وهذا بمقارنة المتوسطات الحسابية ذات القيم المتقاربة ب 62.28 في الاختبار التجريبي و62.42 في الاختبار التتبعي، ويبرهن هذا على عدم وجود الفرق لنتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين، حيث قدرت قيمة T التجريبية

ب 0.86 وهي قيمة أصغر بالنسبة لقيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ، هذا ما يدل على أن نتائج الاختبار التتبعي من حيث قيم تقدير الذات بقيت ثابتة طوال مدة تطبيق الاختبار البعدي إلى الاختبار التتبعي .

5. 2 . 4 .3 لا يوجد فرق بين متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي على مقياس قلق الامتحان .

قد أسفرت النتائج على استقرار فعالية البرنامج العلاجي، الذي يظهر ويتأكد من خلال الدراسة التتبعيه، التي كانت نتائجها على النحو التالي :

جدول رقم (38) يوضح نتائج الفرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان .

العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T التجريبية	T الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
14	البعدي	38.71	4.61	0.018	3.01	13	0.01	غير دالة
	التتبعي	37.28	3.38					

بالرجوع إلى النتائج المبينة أعلاه يتبين لنا عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي وهذا من خلال قيم المتوسطات الحسابية المتقاربة المقدرة ب 38.71 للاختبار البعدي و37.28 للتتبعي، وتقارب الانحرافات المعيارية من 4.61 في الاختبار البعدي و3.38 في الاختبار التتبعي، ويتأكد هذا من خلال معامل T لدراسة الفرق بين الاختبارين، حيث قدرت T التجريبية ب 0.018 وهي قيمة جد ضئيلة بالنسبة لقيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ما يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين، وبالتالي يبقى البرنامج العلاجي فعال وثابت .

خلاصة :

إن رصد النتائج وعرضها هو من المراحل الأساسية في البحث العلمي، حيث يتمثل في الوصول إلى النتائج المبحوث عنها خلال الدراسة، وهذا ما اتضح في الدراسة الحالية التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط وتقدير الذات، وعلاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وقلق الامتحان، وعلاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، وهذا كله من خلال نتائج الدراسة الإحصائية لمعامل الارتباط لبيرسون. في حين: إن الدراسة التجريبية أثبتت فعالية البرنامج العلاجي بما توصلت إليه من نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية على المجموعة التجريبية التي كانت دالة إحصائيا، وعدم دلالتها على المجموعة الضابطة ،كما أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على كل المتغيرات وما أكد فعالية البرنامج القيمة المتوصل إليها من خلال تطبيق معادلة إيتا ITA التي أثبتت وجود فعالية مناسبة بحجم الأثر المقاس الذي ظهر بقيمة كبيرة، تفوق التأثير الكبير المقدر ب 0.8 حيث قدرت قيمة D في مركز الضبط ب 3.82 وفي تقدير الذات توصلت قيمة D فيه إلى 1.76 وقلق الامتحان هو الآخر ظهرت حجم الأثر فيه بقيمة D المقدرة ب 2.92 ، ومنه كان البرنامج فعال في المتغيرات الثلاث وبحجم أثر كبير، وتأكد حجم فعالية البرنامج على مركز الضبط بحجم كبير من خلال معامل بلاك Black كذلك وظهر بحجم متوسط على باقي المتغيرات ،كما أكدت الدراسة التتبعية ثبات هدا البرنامج لعدم تغير نتائج الاختبار البعدي بعد مدة من الزمن، وتبين هذا من خلال دراسة الفرق بين نتائج المجموعة التجريبية للقياس البعدي والقياس التتبعي، وهذا كله بواسطة معامل T لدراسة الفرق ، وهذا ما سيوضح في مناقشة النتائج .

الفصل السادس

نتائج الدراسة ومناقشتها

□

الفصل السادس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحليل ومناقشة الفرضية الأولى

تحليل ومناقشة الفرضية الثانية

تحليل ومناقشة الفرضية الأولى :

1 . توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط ،تقدير الذات وقلق الامتحان .

لتحليل ودراسة هذه الفرضية وجب علينا دراسة العلاقة الموجودة بين كل متغيرين على حدا من متغيرات الدراسة، فكانت على النحو التالي :

1 . 1 توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات .

إن هذه الفرضية التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا، وهذا بالقيم المتحصل عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاختبار مركز الضبط 10.55، وهي قيمة قريبة من المتوسط النموذجي للمقياس، وبقيمة 61.44 بالنسبة لتقدير الذات، وهي قيمة مرتفعة بالنسبة للمتوسط النموذجي للمقياس، وبلغ معامل الارتباط بيرسون ر التجريبية = -0.21 وهي قيمة دالة إحصائيا بارتباط سلبي مقارنة ب ر الجدولية المقدرة 0.18 عند درجة الحرية 116 و مستوى الدلالة 0.05 ؛ بمعنى أنه كلما انخفضت قيم مركز الضبط ارتفعت قيم تقدير الذات، أي ان أصحاب الضبط الداخلي هم الذين يتميزون بتقدير الذات المرتفع، وأصحاب الضبط الخارجي هم الذين يتميزون بتقدير الذات المنخفض، وهذا يؤكد ما جاء به إبراهيم الحسن (2004)، ويوسف عبد الفتاح (1993)، محمد المومني و أحمد الصامدي (1995) ، ومجدي عبد الكريم (1990) في سليمان علي أحمد وحليمة السعيد الكرسني (2013) حيث يرون أن ذوي مركز الضبط الداخلي لهم القدرة على تحقيق الذات ولهم قوة اعتبار عالية للذات، وأكثر ثقة بالنفس ويتميزون بالثبات الانفعالي، وهي سمات ذوي تقدير الذات المرتفع، ويرى ممدوح الكناني

(1990)، مجدي عبد الكريم (1990)، عبد الرحمان هشام (1990) في سليمان علي أحمد وحليمة السعيد (2013) أن ذوي الضبط الخارجي يظهرون مفهوم ذاتيا منخفضا، وتقبلا ذاتيا منخفضا، ويرى يوسف عبد الفتاح (1993) أنهم ضعاف الثقة بالنفس، وهي سمات ذوي تقدير الذات المنخفض. ويضيف بشير معمرية (2012) أن من سمات ذوي مركز الضبط الداخلي؛ السمات الانفعالية والمزاجية التي تتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث المتمثلة في الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي والطموح ، المثابرة والجدية وهي سمات يتصف بها ذوي تقدير الذات المرتفع .

وجاء في قحطان أحمد الظاهر (2004) أن "من أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية المتمثلة في الحماية الزائدة التي تبقي الفرد على أنه طفل صغير رغم تجاوزه مراحل طفولته، يجعله مسلوب الإرادة، معتمدا على غيره، ولا يستطيع تحمل مسؤوليته، وقد يصعب عليه مواجهة المشاكل التي تواجهه مستقبلا وهي مميزات ذوي الضبط الخارجي والتي تؤدي إلى التأثير سلبا في تشكيل فهم وتقدير الذات" (قحطان أحمد الظاهر، 2004: 85)

ودراسة صلاح الدين أبو ناهية حول العلاقة بين مركز الضبط وأساليب المعاملة الوالدية التي أجريت على طلاب جامعة غزة، توصلت إلى أن الطلاب ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي كانت معاملة والديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الطفل، وهي الأساليب التي تعمل على اكتساب تقدير الذات المرتفع، والطلاب المعتقدون في الضبط الخارجي كانوا يعاملون بأساليب الرفض والإكراه، وتلقين القلق، والتباعد، والسلبية، وهي أساليب تعمل على التقليل من تقدير الذات والحط منها .(بشير معمرية، 2012). وفي السياق نفسه اعتبر أحمد قحطان (2004) أن أسلوب التهاون والتراخي من أساليب مفهوم الذات السلبي وتقديرها المنخفض المستمدة من التنشئة الاجتماعية، موضحا أن التهاون والتراخي ومنح الحرية المطلقة دون توجيه يؤثر سلبا في بناء الشخصية، فيعزز الاعتمادية والذاتية وعدم الاثارة، وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي (قحطان أحمد الظاهر، 2004)، وهي كلها سمات لذوي الضبط الخارجي.

هذا ما يبين بوضوح العلاقة الموجودة بين (مصدر) مركز الضبط وتقدير الذات، حيث أن سمات ذوي الضبط الداخلي هي من سمات ذوي تقدير الذات المرتفع، فكلما كان الفرد يعتقد في نتائج سلوكه ومصدرها أنها من العمل والجدية، والمثابرة، والقدرة بصفة عامة، كان مسؤولا عن نتائج عمله، ويخطط لنجاحه، وبلوغ أهدافه، فيكتسب من خلالها مفهوما إيجابيا لذاته، وبالتالي تقديرها، وإعطاء القيمة اللائقة لسلوكه، ولنتائجها، فيكون له تقدير مرتفع من جراء ما توصل إليه من نتائج وتحمل للمسؤولية. يقول كابس (1982) Kabase أن ذوي التحكم الداخلي يتميزون بالصلابة في قوة الالتزام، وتحمل أكبر للمسؤولية، ومرونة في مواجهة التغيرات الطارئة (فوزية الجمالي وآخرون، 2000) وهذا ما يساعد على الرفع من تقدير الذات. وذوي الضبط الخارجي يرون أن سلوكهم راجع إلى قوة خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها ما يؤدي بهم إلى انعدام الثقة بالنفس، والتوقعات المنخفضة بالنجاح، والتمركز نحو الذات(الدسوقي 1988) .

ويقول وايت (1980) White أن الكفاءة والجدارة تعني الملاحقات المستمرة، والصحبة للأحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات وتقديرها (أبوناهية، 1984)، والكفاءة والجدارة هي من سمات ذوي الضبط الداخلي؛ نستنبط من هذا أن الاعتقاد في الضبط الداخلي يصل بالإنسان إلى درجة مرتفعة من تقديره لذاته .

إن مركز الضبط وتقدير الذات هما عنصران أساسيان في تكوين الشخصية، كما أنهما متلازمان، كلما كان الاعتقاد والعمل بالضبط الداخلي كان تقدير الفرد لذاته مرتفع، وكلما كان الاعتقاد والعمل بضبط السلوك ونتائجه بالضبط الخارجي كان تقدير الذات منخفض، وكان الفرد ينظر إلى نفسه نظرة سلبية دونية تتخللها التبعية والاتكال، وفي المقابل كلما كان الفرد يختص بتقدير الذات المنخفض كان له الاعتقاد والعمل بمركز الضبط الخارجي الذي يصبح كعائق أمامه، وتصبح شخصية صاحبها شخصية غير سوية، سواء على مستوى الفرد ذاته، أو على مستوى محيطه، وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى هذه الحالات، وهذا السلوك الذي يعد كاضطراب معرفي، يجب النظر إليه

وتعديله معرفيا، والفرد الذي يمتاز بتقدير الذات المرتفع يحمل سمات صاحب مركز الضبط الداخلي ويعمل به، فهو فرد سوي بشخصية متزنة، كما يجب التفطن إلى الدافعية، والحوافز، والفئة العمرية، فإذا كانت حوافز التعلم، وبناء الشخصية عند الطفل تعتمد على الأشياء الملموسة الظاهرة الخارجية فلا يجب أن تبقى الحوافز نفسها عند الشباب أو المراهق وإنما يجب أن تأخذ مجراها نحو التغير من المادي الملموس الخارجي إلى حوافز معنوية داخلية؛ من بناء الأهداف، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، ..وغيرها من المصادر الداخلية للسلوك التي تجعل الفرد يكتسب الشخصية القوية، والاتزان الانفعالي، وتقدير الذات المرتفع .

1 . 2 . توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وقلق الامتحان .

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية، يتبين لنا أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة، بمعنى أنه كلما ارتفعت نتائج مركز الضبط التي توحي إلى ضبط خارجي ترتفع نتائج قلق الامتحان، وكلما انخفضت نتائج مركز الضبط التي توحي إلى ضبط داخلي، انخفضت نتائج قلق الامتحان، وهذا قد يعود إلى أن ذوي الضبط الداخلي يتسمون بالاجتهاد، والمثابرة، والاعتماد على القدرة، والتأكد من المعارف، وبلوغ الهدف المسطر، كما سبق ذكره في الجانب النظري، وكذلك اعتياد النتائج الدراسية المتفوقة، ما يجعلهم غير مرتبكين، وغير قلقين، لهم ثقة بالنفس، ولما يحملونه من تحضير ومن امكانات معرفية تؤهلهم للتذكر واسترجاع معارفهم وخاصة عند إجراء الامتحانات، ومنه يحصل على النتائج المرتفعة، وهذا ما تؤكده عدة دراسات منها ؛ دراسة كاردن . برينت وموس (2004) حول مركز الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الكليات، التي تؤكد أن ذوي الضبط الداخلي هم الأفضل في الانجاز الأكاديمي(محمد بني خالد، 2009)،وفي السياق نفسه توصل هاورتن (1992) في دراسته حول مركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى المراهقين السود إلى زيادة التحصيل عند ذوي مركز الضبط الداخلي، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها شيفرد (2006) Shivered في دراستها حول مصدر الضبط (محمد سليمان بني خالد، 2009) وتوصل محمد بني

خالد (2009) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما انخفضت درجات مركز الضبط التي تدل على ضبط داخلي، ارتفعت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، والتحصيل الدراسي المرتفع يفسر عدم وجود عقبات تعيق الفرد، وتهوي بنتائجه إلى أسفل كقلق الامتحان، والذي كان هو الآخر له علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي وبمركز الضبط، حيث أن دراستنا الحالية أثبتت أنه كلما ارتفعت درجات مركز الضبط التي تدل على الضبط الخارجي ارتفعت معها درجات قلق الامتحان، وقد يعود هذا لهشاشة شخصية هذه الفيئة، واحساسها بناقوس الخطر على النتائج المتوقعة، والإحساس بالمسؤولية التي أهملوها من قبل، ونجد عكس هذا في المقابل، كلما انخفضت درجات مركز الضبط التي تدل على الضبط الداخلي انخفضت معها درجات قلق الامتحان؛ هذا ما يفسر بأن هذه الفيئة ذات مركز الضبط الداخلي لا يؤرقها ولا يزعجها ولا تصاب بنوبات القلق الخاص بالامتحان. ومن الامور التي لا تؤدي إلى قلق الامتحان؛ قدرة الطالب على التذكر والتأقلم مع متطلبات مهام التعلم، ففي هذا الصدد أشار ديلفيلد Dellfield (1991) إلى أن الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي كانوا أكثر فعالية في تأدية المهام، والوعي بما وراء الذاكرة وعملياتها، ولديهم قدرة عالية في استخدام الاستراتيجيات المناسبة، وتعديلها في حالة عدم جدواها، ويؤكد كوريات وآخرون (2002) على أن الطالب ذو الضبط الداخلي يكون أكثر اندماجا، وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة، والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المعلومات والمهارات (تبايبية 2008) .

إن قلق الامتحان هو حالة وجدانية موقفيه، يعد عائق معرفي يقف في وجه الطالب الممتحن، وله تأثير على مردوده العلمي أو النتائج المحصل عليها، إلا أن هذه الحالة قد تصيب البعض دون الآخر، وهذا راجع إلى شخصية الفرد وضبطه لأفكاره، فكل فرد ضبط أفكاره وسلوكه بالعمل، والمثابرة، والاعتماد على النفس والقدرات الخاصة، وكان هدفه واضحا، وعمله جادا، يكتسب صلابة وقوة في الشخصية والقدرة على حل المشاكل ومواجهتها بدون ارتباك أو قلق، وهذا يعد من ذوي الضبط

الداخلي، بينما تتسم الفئة الأخرى بالاتكال على الغير لعدم التحضير والاهتمام، التهرب من المسؤولية، عزو الفشل إلى الحظ، مع هشاشة الشخصية، ما يجعل صاحبها مرتبك غير قادر على مواجهة المواقف الصعبة لحل أي مشكل يعترضه، وهذا ما يكسبه القلق الموقفي عند مواجهته أو اعتراضه لأي صعوبة، وهذه الفيئة هي فيئة الضبط الخارجي .

يمكن القول أن مركز الضبط هو من العوامل الأساسية التي تتحكم في شخصية الفرد وانفعالاته، من شخصية صلبة، تواجه كل المواقف الصعبة، العقبات، والنكبات بتخطيط وعمل وتحضير وقدرة، وبالتالي اجتياز هذه المواقف الصعبة بنجاح وسهولة والقضاء على الحالات الانهزامية، وهذا هو الاعتقاد بالضبط الداخلي، أو من شخصية هشة هروبيه، تتحجج بالحجج الواهية عند مواجهة المواقف الصعبة، وهذا بسبب عدم التحضير، والتهرب من المسؤولية، واتباع الغير، وعدم الاعتماد على النفس، فيتملكه القلق بصفة عامة، والقلق الموقفي بصفة خاصة، كقلق الامتحان، الذي يعتبر من أهم المواقف وأكثرها مواجهة للفرد المتمدرس أثناء أداء الامتحانات، وهذا لاعتقاد الفرد في الضبط الخارجي.

1 . 3 . توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان

إن هذه الفرضية نصت على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان، والتي فندتها النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين، بمعنى كلما ارتفعت درجات تقدير الذات، انخفضت درجات قلق الامتحان، وكلما انخفضت درجات تقدير الذات، ارتفعت درجات قلق الامتحان، تعد هذه العلاقة كاستنتاج منطقي ناتج عن العلاقة الارتباطية الموجودة بين مركز الضبط وتقدير الذات، والعلاقة الارتباطية الموجودة بين تقدير الذات وقلق الامتحان والمتحصل عليهما في الدراسة نفسها، ما يثبت منطقية العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان، إضافة إلى ما جاء به مالهي وريزنر المذكورين في إبراهيم بن محمد (2008) الذي يشير إلى أن ضُعف تقدير الذات يرتبط بشكل ملموس بالعديد من الاضطرابات النفسية

كالاكتئاب والقلق والتوتر وغيرها. وجاء في معمرية (2012) أن الأفراد الذين يقللون من ذواتهم قد يدمروها ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات التي تؤدي بهم إلى الاكتئاب والقلق، كما يضيف أيضا، بأن البحوث تشير إلى أن تقدير الذات يرتبط بشكل ملحوظ بالاكتئاب والقلق والتوتر. ويؤكد ريشارد سوين (1979) Ridchard Swine أن لتقدير الذات جانب هام من التوافق النفسي المتمثل في الاعتماد على الذات ومشاعر الثقة بالنفس، وإحساس المرء بكفاءته، والبعد عن السلوك الدفاعي لتجنب القلق، وقدرة المرء على أن يعيش في هدوء وسلام (عنو، 2008) . وأشير إلى أن دراسات عياديه توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية وطيدة بين القلق وتقدير الذات، ومن بين الأسباب التي تولد القلق عند الفرد؛ الإحساس بالفشل الناجم عن التقدير المنخفض للذات (عنو، 2008) . وفي قحطان أحمد الظاهر (2004) ذكر أن دراسات "كابلان " حول علاقة مفهوم الذات بخبرات واتجاهات معينة أثناء الطفولة توصلت إلى أن مفهوم الذات السلبي الذي يؤدي إلى تقدير الذات المنخفض لدى الراشدين له علاقة بقلق الطفولة، والدرجات المدرسية، والخوف من عقاب الوالدين. كما أن الأمريكيين وسعوا في اهتمامهم بتقدير الذات ليكون عاملا مهما في الحياة المدرسية، فهم يؤكدون على أن تقدير الذات الإيجابي أكثر أهمية لديهم من النتائج المدرسية (ابراهيم بن محمد، 2008)

إن المسار الدراسي يعتمد أساسا على النتائج الدراسية التي تعتبر امتدادا لسير العملية التعلمية إذا كانت مرتفعة، أو توقفها إذا كانت في انخفاض وتراجع، ما أدى بالباحثين والمنظرين إلى البحث والدراسة في الكيفيات والطرق والاسباب والعوامل التي تؤدي إلى الحفاظ عليها والرفع منها، والتقليل من حدة تراجعها أو القضاء عليها، ومن بين هذه العوامل التي تؤثر على ارتفاع وانخفاض هذه النتائج المدرسية؛ أفكار مركز الضبط ، تقدير الذات، وقلق الامتحان؛ هذه العوامل التي ترابطت فيما بينها لتتحد أقطابها الإيجابية، مقابل الأقطاب السلبية، فاتحد مركز الضبط الداخلي وتقدير الذات المرتفع وقلق الامتحان المنخفض، ليعطي الجوانب الايجابية في الشخصية التي تساعد على النتائج المدرسية

المرتفعة، ما يؤدي إلى مواصلة المسار الدراسي، واتحد مركز الضبط الخارجي مع تقدير الذات المنخفض وقلق الامتحان المرتفع ليعطي الجوانب السلبية في الشخصية التي تؤدي إلى تراجع وانخفاض النتائج الدراسية وبالتالي تراجع والتسرب المدرسي .

والدراسة التي بين أيدينا توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين هذه المتغيرات الثلاث والتي تعتبر من العوامل الأساسية للدفع بالعملية التعلمية إذا اعتمدت على مركز الضبط الداخلي وعلى هذا الأساس كان العمل على تغير مركز الضبط من داخلي إلى خارجي بواسطة تطبيق برنامج علاجي معرفي كما تبينه الفرضيات الموالية.

تحليل ومناقشة الفرضية الثانية

إن مركز (مصدر) الضبط هو من المسببات الأساسية التي تفصل بين ما يؤدي بالفرد إلى نتائج السلوك الناجح، وتحمل المسؤولية التي ستلقى على عاتقه، وتوظيف المعارف، واستغلال القدرات، وبين ما يؤدي به إلى السلوك الفاشل، وما يوهمه من الاعتماد على الحظ والصدفة، كآليات هروبية من الواقع، ومن هذا يصبح مركز الضبط من الأساسيات التي تكسب الفرد الصحة النفسية، الصلابة وقوة الشخصية أو الهشاشة والاضطراب والهروب من المسؤولية؛ بناء على ما تقدم طرحه وجب علينا تعديل مركز الضبط وهذا ما تطرقت إليه الفرضية التالية :

2 . للبرنامج العلاجي المطبق فعالية على تغيير (تعديل) مركز (مصدر) الضبط، كما له انعكاس على تقدير الذات وقلق الامتحان .

إن الفرضية التي بين أيدينا المكونة من المصطلحين الأساسيين المتمثلين في البرنامج العلاجي، ومركز الضبط توحي بوجود أو بناء برنامج علاجي يعمل على تغيير مركز الضبط من حال أسوء إلى حال أحسن أو أصح، وهذا دليل على أن الحال الذي يسلط عليه البرنامج العلاجي هو سلوك لا سوي، يتمثل في مركز (مصدر) الضبط الخارجي، ويؤكد هذا ما جاء في بشير معمرية (2012) أن "السلوك اللاسوي ما هو إلا تعبير عن عجز، يمارسه الأفراد الذين يميلون إلى الاعتقاد في الضبط الخارجي" .

وعبر أيضا على أن الأفراد المرشحين للعلاج النفسي من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، هم أولئك الذين لا يحقق سلوكهم إشباعا لحاجاتهم أو يحققه بشكل منخفض، فيكون مستوى أهدافهم جدّ منخفض وبالتالي لا يمكن تحقيقها، وهنا يجب تعديل السلوك أو علاجه (معمرية، 2012) ومن الأفراد الذين لا يحقق سلوكهم إشباعا لحاجاتهم، ومستوى أهدافهم منخفض هم الافراد ذوي الضبط الخارجي، ومتغير الضبط الخارجي قد يكون هو المتسبب في ظهور هذا السلوك، فقد جاء في تعريف مركز (مصدر) الضبط على أنه: "الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد فيها الفرد أنها مسؤولة عن نجاحه أو فشله" (علي أحمد والسعيد الكرسني، 2013).

يعتبر مركز الضبط من المصطلحات المعرفية التي ظهرت في التعلم الاجتماعي، وهو يناقش أفكار ومعتقدات التي يعزى إليها نتائج السلوك، وعلى هذا الأساس كان من الواجب والأهم تصحيح أفكار ومعتقدات الفرد ذو الضبط الخارجي، وتحويلها إلى الاعتقاد في الضبط الداخلي عن طريق البرامج العلاجية المعرفية والتعلم الجماعي. انطلاقا من هذا وجب علينا بناء برنامج علاجي معرفي، وتطبيقه على مجموعة أفراد من ذوي الضبط الخارجي، وللوقوف على نتائج هذا البرنامج وجب علينا معرفة الفرق بين نتائج المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، ومعاينة الفرق الموجود بين نتائج المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك التطرق إلى الفرق بين المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وهذا ما عبرت عليه الفرضية التي تبحث في مدى فعالية برنامج علاجي في تغيير مركز الضبط وانعكاسه على تقدير الذات وقلق الامتحان، والتي كانت مفصلة على النحو التالي :

2 . 1. توجد فروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مقياس مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان.

إن هذه الفرضية الخاصة بالمجموعة التجريبية والفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تطرقت للمتغيرات الثلاث على النحو التالي :

مركز الضبط:

2 . 1 . 1: يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مركز الضبط.

خلصت نتائج هذه الدراسة بعد تطبيق البرنامج العلاجي إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط للمجموعة التجريبية، ما يؤكد وجود تغيير وتعديل في مركز ضبط بعد تطبيق البرنامج العلاجي، وتغيير الأفكار والاعتقاد في الضبط من خارجي إلى داخلي، ويظهر هذا من خلال الفرق بين المتوسط الحسابي المتحصل عليه في الاختبار القبلي، والمقدر ب 13.14، والمتوسط الحسابي المتحصل عليه في الاختبار البعدي المقدرة ب 7.57 ،

وبالتمعن في التباين الموجود بين المتوسطين، يتبين لنا أن المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي تراجع بعد أن كان مرتفعا في الاختبار القبلي، وهذا دلالة على أن قيم مركز الضبط تراجعت وانخفضت في الاختبار البعدي، لتؤكد أن مركز الضبط عند هذه المجموعة تغير من ضبط خارجي ذو نتائج مرتفعة إلى ضبط داخلي ذو نتائج منخفضة، كما يتأكد هذا من خلال نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين حيث قدرت قيمة T التجريبية ب 6.88 وهي قيمة أكبر مقارنة بقيمة T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ، وهذا دلالة على فعالية البرنامج العلاجي، وتتأكد هذه النتائج من خلال معادلة إيتا ITA التي برهنت نتائجها على حجم أثر البرنامج العلاجي من خلال قيمة D المقدرة ب 3.82 عند درجة الحرية 13 وT التجريبية ب6.88 ، وقياس الأثر بمعادلة بلاك Black هو الأخر أثبت فعاليته بما توصلت إليه من نتائج حيث قدرت المعادلة بقيمة 0,88 وهي القيمة التي تدل على أن الأثر كبير ، وبالتالي يكون البرنامج العلاجي وتطبيقه قد أثبت فعاليته في تعديل وتغير الأفكار من سلبية إلى إيجابية، والمعتقدات من خاطئة إلى صحيحة، والمعرفة الناقصة المشوهة إلى صحيحة صادقة، وهذا ما يؤكده مدحت عبد الحميد (2009) في تعريفه للعلاج المعرفي على أنه "يهدف إلى التعامل مع الأفكار الآلية والمعتقدات الخاطئة والافتراضات التي يُساء توظيفها، والمعرفة المشوهة، والوجدان السالب بغرض تعديل الاتجاهات ذات الخلل الوظيفي، وإحداث التغير المعرفي وتحسين التوافق المعرفي وتعلم المهارات المعرفية لحل المشكلات".

والضبط الخارجي كما تقدم توضيحه هو من المعتقدات الخاطئة التي تحمل أفكار سلبية تؤدي بالفرد إلى الانهزام والسلبية ما يتطلب التدخل المعرفي لتتغير هذه المعتقدات وتعديل هذه الأفكار، ولا يكون هذا إلا بواسطة البرنامج العلاجي الذي أثبت نتائجه بتصحيح الأفكار من اللاعقلانية إلى العقلانية المنطقية والتي ظهرت في جميع مراحل البحث.

" الإنسان هو كائن عرضة للتعلم الخاطئ وللأفكار الانهزامية ولديه القدرة أيضا على تصحيحها حين يضع يده على مواطن المغالطة في تفكيره ويجري عليها التصحيح اللازم "(ت . مصطفى عادل ، 2000 ، 16)

وهذا ما نلمسه في دراستنا من بحث في مركز الضبط والإحاطة به وانتقاء العينة التي تعتبر كتشخيص للعملية ما أهّلنا لاكتشاف مواطن المغالطة، وبعدها العمل على تصحيحها الذي تأكد من خلال ما برهنت عنه كل العمليات الإحصائية.

كما ظهر إثبات التغيير في سلوك المجموعة بالمعاينة، وتصريح بعض القائمين على عملية التعلم بالمؤسستين بأن أفرد المجموعة التجريبية اكتسبت أفكار وسلوك نحو الأحسن من حسن المعاملة، والدافعية نحو العمل، والاهتمام بالعمل المدرسي، والنشاط والمشاركة داخل القسم، و الحرص على النجاح وتحسين المستوى، وغير هذا، وأكبر دليل على وجود التغيير هو ارتفاع التحصيل الدراسي في الثلاثي الثالث من متوسط الدرجات 7.23 في الثلاثي الأول إلى 11.25 في الثلاثي الثالث ونسبة النجاح في شهادة البكالوريا لأفراد المجموعة التجريبية المقدرة ب 85% أي 12 ناجح من مجموع 14 فردا.

تقدير الذات:

2 . 1 . 2 : يوجد بين متوسط أداء العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي من حيث مقياس تقدير الذات .

إن العلاقة التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة بين مركز الضبط وتقدير الذات، والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا، حتما تجرنا إلى الاستنتاج أن تغيير مركز الضبط يؤدي إلى تغير تقدير الذات، وبطبيعة الحال هذا ما أثبتته النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج العلاجي

لتغيير (تعديل) مركز الضبط، حيث تثبت لنا الدراسة الحالية أن تغيير درجات تقدير الذات من جراء تغيير مركز الضبط بواسطة البرنامج العلاجي المطبق على المجموعة التجريبية ،وللتأكد من هذا التغيير تطرقنا إلى الدراسة الإحصائية للوقوف على تأثير البرنامج العلاجي الذي يظهر من خلال الدراسة الفرقية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لأداء المجموعة التجريبية في تقدير الذات، ويظهر هذا من خلال التباين الموجود بين المتوسطات الحسابية، المتمثلة في المتوسط الحسابي للاختبار القبلي المقدر ب 44.28 والمتوسط الحسابي للاختبار البعدي المقدر 62.28 ما يدل على التغيير وارتفاع درجات تقدير الذات الظاهرة بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما يظهر هذ التغيير من خلال نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين حيث قدرت T التجريبية ب 3.19 وهي قيمة أكبر من قيمة 3.01 في T الجدولية عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ما يؤكد وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة لتقدير الذات، وهي النتيجة التي تبرهن على فعالية البرنامج العلاجي، كما أن قياس حجم تأثير البرنامج العلاجي الذي ظهرت نتائجه بوجود تأثير كبير على تقدير الذات من خلال معادلة إيتا ITA حيث بلغت قيمة D المقدرة ب1.76 عند درجة العرية 13 وقيمة T التجريبية ب 3.19 وهي القيمة التي فاقت قيمة 0.8 التي تدل على تأثير كبير، بينما توصلت قيمة معادلة بلاك Black إلى 0,66 وهي قيمة توحي إلى وجود أثر بحجم متوسط وهذا دلالة على أن البرنامج العلاجي هو خاص لتغيير مركز الضبط بينما كان له الأثر على تغيير تقدير الذات.

ومنه نستخلص أن البرنامج العلاجي الخاص بتعديل مركز الضبط هو برنامج عمل على تغيير الأفكار من سلبية إلى إيجابية، من حيث مركز الأفكار والنظر إلى النتائج، وبما أن دراستنا أثبتت وجود العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، ما يؤدي بتغيير مستوى ونوع الضبط يؤدي إلى تغيير مستوى ونوع تقدير الذات، وبالتالي فإن البرنامج العلاجي عمل على تغيير الأفكار التي رفعت من قيم تقدير الذات فكان ذو حدين إيجابيين، وعليه يمكن القول أن البرنامج العلاجي له إمكانية للرفع من تقدير الذات، وهذا ما تؤكده مجمل نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها،

وخاصة دراسة عبده (1991) التي خلصت إلى استنتاج مفاده أن البرنامج الإرشادي المعرفي المطبق في الدراسة قد أسهم في رفع درجة تقدير الذات لدى أفراد العينة المكونة من ثلاثين طالبة لديهن انخفاض في تقدير الذات، فأدى البرنامج إلى تقوية مصدر (مركز) الضبط الداخلي، وكان فعالا في معالجة انخفاض تقدير الذات وتغيير المركز الخارجي للضبط، لدى طالبات المراهقة الوسطى، واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة ممدوح الكناني (1990)، التي خلصت إلى نتيجة مفادها أن البرنامج الإرشادي المعرفي أداة فاعلة في تحسين تقدير الذات. أما دراسة عسكر (2002)، فقد أوضحت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين مفهوم الذات كأحد جوانب إدراك الذات.

وبعيدا عن نتائج الجانب الإحصائي استخلصنا التغير من خلال معاينة أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج العلاجي، حيث تغير سلوكهم من الانزواء إلى الحركة والتفاعل ومن الدونية إلى الظهور واثبات الذات الذي تبين من خلال معاملتهم مع زملائهم خارج القسم وداخله وكان هذا بتصريح جمع من المدرسين والطاقم الاداري، وبعض زملائهم .

قلق الامتحان

3 . 1 . 2 للبرنامج العلاجي المطبق الخاص بتغيير مركز الضبط أثر على قلق الامتحان .

إن مركز الضبط هو من العوامل الاساسية التي تعمل على تكوين الشخصية، وبناء الاهداف، وتحقيق النتائج وتكوين الذات، وكذا مواجهة الصعوبات وتخطي وحل المشكلات، كما له دور في

الجانب الانفعالي والتوازن النفسي، كحالة القلق التي تطرقنا لها في الدراسة الحالية وخاصة قلق الامتحان.

محاولة للتعرف على أثر البرنامج العلاجي المبني لتغيير مركز الضبط على قلق الامتحان، وللوقوف على النتيجة يجب التطرق إلى دراسة الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية وهذا من خلال الفرضية التالية :

2 . 1 . 3 يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار القبلي والاختبار البعدي من حيث مقياس قلق الامتحان .

إن الدراسة الإحصائية لهذه الفرضية والوقوف على نتائجها أثبتت لنا وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين وهذا بالتباين الواضح بين المتوسطات الحسابية المتمثلة في الاختبار القبلي المقدر بقيمة 54.85 والاختبار البعدي بقيمة 38.71 بمعنى؛ أن متوسط نتائج قلق الامتحان تراجع وانخفض إلى حد هذه القيمة الأخيرة، كما أن نتائج T لدراسة الفرق بين الاختبارين هي الأخرى أكدت بشدة أن الفرق دال إحصائيا وهذا بالنتيجة المتحصل عليها، حيث قدرت T التجريبية ب 5.36 مقابل T الجدولية المقدرة ب 3.01 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.01 ووجود الفرق هو دلالة على فعالية البرنامج العلاجي، كما أن قياس حجم أثر البرنامج العلاجي ظهر بأثر كبير من خلال قيمة D لقياس الأثر والمقدرة ب 2.92 عند درجة الحرية 13 والتي تفوق الأثر الكبير لمعادلة إيتا ITA المقدر ب 0،8، وبالنسبة لمعادلة بلاك Black قدرت نتيجته ب 0,68 وهي النتيجة التي تدل على وجود أثر للبرنامج العلاجي بحجم متوسط وهذا راجع إلى أن البرنامج العلاجي المبني هو خاص لتغير مركز الضبط، لكن لوجود العلاقة بينه وبين قلق الامتحان ظهر الأثر على تغيير حدة قلق الامتحان، حيث تراجعت قيم القلق لدي المجموعة التجريبية بعد أن كانت مرتفعة قبل تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي، حين كانت الأفكار السائدة عند الفرد هي معتقدات الضبط الخارجي التي تحمل أفكار لاعقلانية. نستنتج من هذا أن تعديل مركز الضبط وتغييره من خارجي إلى داخلي يؤدي بالضرورة إلى خفض

حدة قلق الامتحان، والبرامج العلاجية المعرفية هي من السبل والوسائل التي تعمل على التخلص أو التقليل من حدة قلق الامتحان، وهذا ما توصلت إليه عدة دراسات، منها ما جاء في عبدوني وصبار (2013) من دراسة الصقهان (2005) بعنوان تقييم فعالية العلاج العقلي الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات، ودراسة ساب (1966) Saap، حيث قارن بين ثلاث أنواع من العلاج لتخفيض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة والدراسات العليا، من علاج معرفي سلوكي و الاسترخاء واستثارة الداعمة، وأظهرت النتائج فعالية كل من العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء (عبدوني وصبار ، 2013) .

والوقوف على نتائج دراستنا وبعيدا عن الدراسة الإحصائية لوحظ أن أفراد المجموعة التجريبية واجهوا امتحان الثلاثي الثالث بنوع من الثقة في النفس والاطمئنان، وظهر هذا كذلك من خلال مقابلتهم قبيل الامتحان، إضافة إلى معاينة النتائج الدراسية لهذا الفصل التي كانت جد مرتفعة بالمقارنة مع الفصول الأخرى السابقة من متوسط درجات التحصيل 7.23 في الفصل الأول إلى متوسط درجات التحصيل 11.25 في الفصل الثالث، والشيء نفسه تكرر أثناء امتحان البكالوريا بنجاح مقدر بنسبة 85%، وعلى عكس ما كان لذى المجموعة الضابطة التي بقيت على حدة قلقها ونتائجها الدراسية المنخفضة .

للتأكد من هذه الدراسة وفعالية البرنامج العلاجي لا يكفي التطرق للمجموعة التجريبية وحدها، بل يجب معاينة نتائج المجموعة الضابطة والتأكد من عدم تغيرها وعدم وجود الفرق بين اختباريها القبلي والبعدي، ونقف على هذا من خلال الفرضية التالية :

2 . 2 . لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة الضابطة للاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

بما أن الفرضية تضمنت المتغيرات الثلاث ودراسة الفرق بين اختباري كل منها عند المجموعة الضابطة وجب علينا التطرق إلى كل متغير على حدا وكانت على النحو التالي :

2 . 2 . 1 لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة الضابطة للاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط .

إن النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، نصت على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط لدى المجموعة الضابطة، حيث نلتمس هذا من خلال تقارب قيم المتوسطات الحسابية، وهذا من خلال المتوسط الحسابي للاختبار القبلي المقدر بقيمة 11.85 والمقدر في الاختبار البعدي بقيمة 12.07، كما تؤكد هذا قيم T لدراسة الفرق بين الاختبارين، حيث قدرت T التجريبية ب 0.64، فيما قدرت T الجدولية ب 2.16 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.05 و 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01، وبمقارنة قيمة T التجريبية التي تظهر بقيمة أقل بقيمة T الجدولية التي تظهر بقيمة أكبر نستخلص أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الاختبارين، هذا ما يفسر أن اتجاه هذه المجموعة واعتقادهم لا يتغير طيلة تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية، ولا توجد أية عوامل مؤثرة على سير هذه المجموعة، وبالتالي بقيت على الأفكار نفسها، و النتائج التي كانت تحملها من قبل.

وهذا مؤشر على أن الأفراد الذين يحملون أفكار سلبية ومعتقدات خاطئة قد تبقى على حالها إذا لم تكن لها عناية ولم تسلط عليها رعاية ومتابعة كما أن الجانب التعليمي لا يمكن أن يكون محل تعديل هذه الأفكار بواسطة البرامج التدريسية وحدها وهذا ما عينّاه على هذه المجموعة التي بقيت على أفكارها السلبية واللامبالاة بما يجري من حولهم وبالتالي وصولهم إلى نتائج دراسية وجهتهم إلى الشارع أو الإعادة في نفس القسم، كما أدلت بهذا شهادة محيطهم الدراسي من مدرسين وإداريين وزملائهم على بقائهم على أفكارهم السابقة .

2 . 2 . 2. لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة الضابطة للاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس تقدير الذات .

إن أثر البرنامج العلاجي يظهر من خلال تطبيقه على المجموعة التجريبية، دون أن يظهر الفرق بين الاختبارين في المجموعة الضابطة، لأن المجموعة الضابطة تبقى بعيدة عن تطبيق البرنامج العلاجي، وهذا ما توصلنا إليه من خلال النتائج المتحصل عليها في دراسة الفرق بين الاختبارين للمجموعة الضابطة، فالمتوسطات الحسابية المقدرة ب 41.71 في الاختبار القبلي والمقدرة بقيمة 42.85 في الاختبار البعدي هي قيم جد متقاربة ما يفسر عدم وجود فرق بين الاختبارين، كما يتأكد هذا من خلال قيم T لدراسة الفرق بين الاختبارين، حيث قدرت T التجريبية بقيمة 0.64 وهي قيمة أصغر من قيمة T الجدولية المقدرة 2.16 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة 0.05 وب 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01.

إن هذه القيم الإحصائية ما هي إلا دلالة على بقاء هذه المجموعة على حالها دون تغيير ما يؤكد أن إبعادها على تطبيق البرنامج العلاجي جعلها تبقى على حالها على عكس ما ظهر عند المجموعة التجريبية وبالتالي أن كل فرد يتصف بصفات مركز الضبط الخارجي ولم يعرض إلى معالجة وتطبيق برنامج علاجي يبقى على حاله وبالتالي يبقى تقديره لذاته منخفض ما لم يتغير اعتقاده إلى الضبط الداخلي وهذا ما بينته الدراسة الإحصائية، وظهرت النتيجة نفسها بالمعاينة ومقابلة الأفراد وكذا شهادات المحيط المدرسي من أساتذة وإداريين .

2 . 2 . 3 لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة الضابطة للاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس قلق الامتحان .

وفي دراسة هذه الفرضية توصلنا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا حسب المتوسطات الحسابية المتقاربة في الاختبارين، حيث قدر المتوسط الحسابي للاختبار القبلي ب 56.28 وقدر في الاختبار البعدي ب 54.92، كما يتأكد عدم وجود الفرق من خلال نتيجة T لدراسة الفرق بين الاختبارين فكانت T التجريبية مقدرة ب 0.47 ، وبمقارنتها مع T الجدولية المقدرة ب 2.16 عند درجة الحرية 13 ومستوى الدلالة المقدرة ب 0.05، وب 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01 ، يتبين لنا عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين لارتفاع قيمة T الجدولية على درجة T التجريبية وهذا ما يؤكد أن المجموعة بقيت مستقرة على حالها في الفترة الممتدة بين الاختبارين وبقيت محافظة على درجات قلق الامتحان التي كانت موجود لديها في الاختبار القبلي، وهذه الدلالة الإحصائية ما هي إلا تأكيد على العلاقة الموجودة بين الضبط وقلق الامتحان حيث بقاء الأفكار على حالها وعدم تعرضها للتغيير لعدم تطبيق عليها البرنامج العلاجي جعل قيم قلق الامتحان هي الأخرى تبقى على حالها دون تغيير، ويظهر هذا كذلك من خلال تتبع أفراد هذه المجموعة أثناء امتحانات الثلاثي الثالث والذي كانت نتائجه جدّ متدنية كما ظهر عليهم نوع من الارتباك والقلق أثناء الامتحان، والموقف نفسه كان متكرر في امتحان البكالوريا ما أدى بهم إلى الاخفاق.

إن دراسة فعالية البرنامج العلاجي لمركز الضبط والوقوف على مدى انعكاسه على تقدير الذات وقلق الامتحان لا يتوقف على دراسة كل مجموعة لوحدها ولا يقتصر على التغيير الذي توصلت اليه المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة ، وإنما يتطلب الدراسة المقارنة بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج العلاجي والوقوف على الاختلاف والفرق الموجود بينهما في متغيرات الدراسة وهذا من خلال تحليل الفرضية التالية :

2 . 3 . يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان .

لمعرفة نتائج البرنامج العلاجي، ومدى فعاليته يجب أن يظهر الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية، فبعد الحصول على تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج العلاجي، وبعد الحصول على فرق دال إحصائيا بين الاختبارين في المجموعة التجريبية وعدم وجوده في المجموعة الضابطة توضحت لنا الصورة على فعالية البرنامج العلاجي، إلا أنه من الواجب أن يتحقق بدراسة الفرق بين المجموعتين في المتغيرات الثلاث كل على حدا والتي كانت على النحو التالي :

2 . 3 . 1 . يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مركز الضبط .

إذا كانت كل الفرضيات السابقة تدل على فعالية البرنامج العلاجي فحتما أن النتيجة نفسها تكون في باقي الفرضيات الموالية، وبطبيعة الحال هذا ما توصل الباحث إليه من خلال التباين الظاهر بين المتوسطات الحسابية حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي مقدر بقيمة 12.07 التي توحي إلى أن قيم مركز الضبط مرتفعة، وتُفسّر على أن المجموعة ذات ضبط خارجي بقيت على حالها الذي كانت عليه في الاختبار القبلي، وقدر في المجموعة التجريبية بقيمة 7.57 وهي قيم منخفضة تدل على ضبط داخلي، ويظهر التغير والانخفاض على ما كانت عليه نتائج الاختبار القبلي، ويتأكد هذا الفرق من خلال معامل T لدراسة الفرق بين المجموعتين الذي كانت نتيجته مقدرة ب 3.86 في T التجريبية، وهي قيمة أكبر من قيمة T الجدولية المقدرة بقيمة 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 ما يؤكد أن الفرق دال إحصائيا وواضح بين المجموعتين، بحيث الفرق يعود إلى تغيير قيم المجموعة التجريبية الذي بينته المتوسطات الحسابية، وإذا كانت المجموعتين متجانستين في جميع العوامل ويبقى الفرق الوحيد بينهما هو تطبيق البرنامج العلاجي، فبالتالي يكون هو السبب الوحيد في هذا الفرق، وهذا ما يؤكد أن البرنامج العلاجي أحدث تغير في النتائج وعليه يكون التغيير في الأفكار والمعتقدات وتقمص الضبط الداخلي، وهذا ما توصلت إليه عدة دراسات

منه ما جاء به معمرية (2012) الذي نادى بمحاربة الافكار السلبية الأساسية المرتبطة باختفاء خصائص الحث الذاتي، التفكير في النكبات، فكرة أن كل شيء بالحظ، لا أستطيع تغيير الأشياء، أصل الظروف أقوى مني. وهي كلها أمور تصب في قالب مركز الضبط الخارجي.

كما تجسد هذا على أرض الواقع في المجموعة التجريبية التي تبين أنها ارتقت إلى مستوى من التوعية والفطانة لما كانت تحمله من أفكار سلبية واللامبالاة والعيش بدون هدف مرسوم وواضح قبل تطبيق البرنامج العلاجي، تم غيرت أفكارها ومعتقداتها بعد تطبيق البرنامج العلاجي والتي التمسناها من خلال معاملتهم وتساؤلاتهم وتجديد نشاطهم والعمل على النجاح في جميع ميادين حياتهم، كما ظهر هذا من خلال معاينتهم من طرف مدرسيهم وزملائهم وأولياء البعض منهم والتصريح بهذا التغيير.

إن الحصول على العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات والفرق الذي توصلنا إليه بين الاختبار القبلي والبعدي لتقدير الذات على المجموعة التجريبية دون ظهوره في المجموعة الضابطة كلها تدل إلى انعكاس فعالية البرنامج العلاجي على تقدير الذات، ولتفنيد هذا تطرقنا الى تحليل الفرضية التالية :

2 . 3 . 2 يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس تقدير الذات .

إن النتائج المتحصل عليها في هذه الفرضية تُظهر لنا تباين واضح بين المتوسطات الحسابية التي قدرت ب 42.85 في المجموعة الضابطة، و 62.28 في المجموعة التجريبية وهي كفيلة بالوقوف على الفرق بينهما بارتفاع درجات تقدير الذات في المجموعة التي طبق عليها البرنامج العلاجي (التجريبية) وبين بقاء الدرجات على حالها في المجموعة التي لم يطبق عليها البرنامج (الضابطة)، كما يتأكد هذا من خلال نتائج T لدراسة الفرق بين المجموعتين، حيث قدرت T التجريبية بقيمة 6.67 وبمقارنتها

بقيمة T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 يظهر الفرق واسعا بقيمة أكبر ل T التجريبية وهوما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

إذا كانت المجموعتين متجانستين قبل تطبيق البرنامج العلاجي وظهر الفرق واضحا بينهما بعد تطبيق البرنامج، هذا يبرهن منطقيا على أن التغيير كان من جراء تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي المبني من طرف الباحث، والذي كان بناءه على أساس تغير الأفكار اللاعقلانية الخاصة بالضبط الخارجي وتعديلها على أن يصبح الاعتقاد بالضبط الداخلي والأفكار العقلانية المنطقية والإيجابية، وللعلاقة الموجودة بين مركز الضبط وتقدير الذات أدى إلى ظهور التغيير في مستوى تقدير الفرد لذاته، حيث ارتفعت قيمه بعدما كانت متدنية وأصبح صاحبه بتقدير ذات مرتفع. نستنتج من هذا أن البرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط له انعكاس على الرفع من تقدير الذات، كما أن هذه النتيجة لا تقتصر على الجانب الإحصائي فحسب وإنما ظهرت بالمعاينة وتتبع هذه العينة حيث ظهرت بسلوك غير السلوك الذي كانت عليه من قبل المتمثل في الثقة بالنفس وطريقة المعاملة والتفاعل مع القرناء ومحاولة إثبات الذات في الوسط، وهذا لم يكن بالمعاينة الشخصية فحسب وإنما هي شهادات أدلت بها عدة أطراف من مدرسين وإداريين وحتى الزملاء وبعض الأولياء .

2 . 3 . 3 . يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس قلق الامتحان .

إن عدم ظهور الفرق بين الاختبارين في المجموعة الضابطة وظهوره في المجموعة التجريبية هو استنتاج لأثر البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية وانعكاسه على قلق الامتحان، لكن هذا لا يمنع من الوقوف على الفرق الموجود بين المجموعتين في الاختبار البعدي على مقياس قلق الامتحان، والذي كانت نتائجه مؤكدة على دلالة وجود الفرق بين المجموعتين من خلال بقاء المتوسط الحسابي المرتفع في المجموعة الضابطة والمقدر ب 54.92، وتراجع المتوسط الحسابي وانخفاضه في المجموعة

التجريبية والمقدر ب 38.71، كما يتأكد هذا من خلال معامل T لدراسة الفرق بين المجموعتين وهذا من خلال مقارنة قيمة T التجريبية المقدرة ب 5.36 والتي تعد قيمة أكبر من قيمة T الجدولية المقدرة ب 2.77 عند درجة الحرية 26 ومستوى الدلالة 0.01 . ما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي المطبق على المجموعة التجريبية لتعديل مركز الضبط، والذي انعكس على قلق الامتحان وعمل على تخفيض نتائجه. وهذا يساير النتيجة التي توصلت إليها دراسة فرح الموجودة في نايل (2008) الخاصة بأثر العلاج النفسي في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء فترة المعالجة تعزى لتعرض أفرادها للمعالجة، كما توصلت دراسة نايل (2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وهذا راجع إلى البرنامج الإرشادي المطبق، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي عمل البرنامج الارشادي على فعالية خفض قلق الامتحان.

ودراسة خلف (2001) التي تطرقت إلى فاعلية العلاج السلوكي المعرفي ومهارات التعلم لخفض قلق الامتحان هي الأخرى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بتطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية.(عبدوني عبد الحميد وصبار نعيمة، 2013).

والدراسة الحالية كانت لها وجهة غير وجهة البرنامج علاجي لخفض قلق الامتحان وإنما البرنامج الذي عمل على خفض قلق الامتحان في هذه الدراسة هو برنامج عمل على تغيير وتبديل الأفكار اللاعقلانية بأفكار سليمة منطقية وهذا بالتطرق إلى مركز الضبط واستبدل الخارجي منه إلى ضبط داخلي بعد تطبيق البرنامج العلاجي، وبعد التأكد من وجود العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وقلق الامتحان تم تغيير مركز الضبط بواسطة تطبيق برنامج علاجي فكان الأثر والتغيير كذلك على قيم قلق الامتحان، ومنه يمكننا معالجة قلق الامتحان بتبديل أو تعديل الأفكار التي يحملها الفرد والمتمثلة في الضبط الخارجي، وهذا ما برهنت عليه الدراسة الإحصائية، كما أكدته المعاينة والمتابعة،

حيث ظهر أفراد المجموعة أثناء تأدية امتحانات الفصل الثالث بكل راحة واطمئنان وثقة في النفس، زيادة إلى ما أدلوا به أثناء مقابلتهم، بالإضافة إلى شهادات وملاحظات القائمين على العملية التعلمية من أساتذة وإداريين، وكذلك تصريحات بعض الأولياء.

مناقشة الدراسة التتبعية:

بعد الوصول إلى نتائج فعالية البرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط والوقوف على انعكاسه لتقدير الذات وقلق الامتحان، وتأكد من اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لأفكار إيجابية صحيحة عقلانية والتخلي على ما كان لديهم من أفكار سلبية ومعتقدات هدامة، يبقي لنا البحث في هذا النوع من البرامج العلاجية إن كانت فعالية دائمة مستقرة وثابتة، لكون تصحيح الأفكار هو تصحيح في الجانب المعرفي، أم يتلاشى أثر العلاج ويندثر بمجرد اختفاء المثير على غرار ما جاءت به المدرسة السلوكية، عند اختفاء المعزز يظهر سلوك الإنطفاء، وهذا ما جعلنا نتطرق إلى الفرضية الموالية وتحليلها والبحث في حيثياتها والتي كانت على النحو التالي:

2 . 4 . لا توجد فروق بين متوسط أداء العينة التجريبية للقياس البعدي والقياس التتبعي من حيث مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان .

لتحليل ومناقشة هذه الفرضية وجب علينا التفصيل في متغيراتها والتطرق لكل منها على حدا، ومعرفة أثر البرنامج فيها إن كان مستقرا، أم يتلاشى ويندثر بمجرد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي، وللوقوف على هذا كانت الدراسة التتبعية كما سبق التطرق إليها وإلى نتائجها، والتي نحن بصدد تحليلها على النحو التالي :

2 . 4 . 1 . لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للقياس البعدي والقياس التتبعي من حيث مركز الضبط .

إن هذه الدراسة أثبتت وجود فعالية للبرنامج العلاجي على تغيير مركز الضبط وهذا بواسطة النتائج المتوصل إليها، ولمعرفة استقرار هذا الأثر وثباته تم إخضاع المجموعة التجريبية إلى اختبار تتبعي، الذي تبين من خلال نتائجه أنه يتميز بالثبات والاستقرار، بحيث لم يظهر أي فرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي لمركز الضبط، وهذا من خلال النتائج المحصل عليها في معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين التي توصلت إلى قيمة T التجريبية المقدرة ب 0.48 وهي قيمة أصغر بكثير من قيمة T الجدولية المقدرة ب 2.16 عند مستوى الدلالة 0.05 وب 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 13، ما يؤكد لنا عدم وجود أي فرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي لدى المجموعة التجريبية، وبالتالي لا يطرأ أي تغيير على أفكار المجموعة طيلة الفارق الزمني بين الاختبارين .

إن ثبات واستقرار نتائج هذا البرنامج على مركز الضبط يبين أن هذا البرنامج العلاجي عمل على تغيير الأفكار ووجهات النظر لهذه العينة فبقي السلوك يمتاز بالثبات نسبيا مقارنة بالعلاج السلوكي الذي يكون عن طريق التعزيز ، إذا ظهر المعزز ظهرت الاستجابة وإن لم يظهر يميل سلوكهم إلى الانطفاء مستقبلا.

كما ظهر ثبات فعالية هذا البرنامج من خلال تتبع هذه العينة بالملاحظة ومن خلال حرصهم على بلوغ الأهداف، حيث توصلت كل العينة إلى تحسين مستواها الدراسي في الثلاثي الثالث، وتحصلت نسبة 85% من مجموع العينة التجريبية على شهادة البكالوريا التي أجريت امتحاناتها بعد الانتهاء من إخضاع العينة للاختبار التتبعي، زيادة عن هذا، ما أدلت به مجموعة من التربويين والاداريين من خلال ملاحظاتهم لتغير سلوك الفئة المستهدفة والبقاء على الأفكار الجديدة بعد انتهاء تطبيق البرنامج، كما كانت لبعض الأولياء اعترافات على أن أفكار أبنائهم تغيرت إلى الأحسن تزامنا مع الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي .

إن هذه النتائج التي توصلنا إليها من دراسة فرقية بين الاختبار البعدي والتتبعي، والملاحظة الميدانية، والنتائج الدراسية المتوصل إليها خاصة نتائج شهادة البكالوريا، وتصريحات الفريق الاداري والتربوي، واعترافات الأولياء ما هي إلا تأكيدا على فعالية البرنامج العلاجي المطبق وتباثه على أفكار صحية إيجابية لهذه المجموعة .

إذا كان هذا الثبات على مقياس مركز الضبط فتقدير الذات هو الآخر كانت له فرضية على الشكل التالي:

2 . 4 . 2 . لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي على مقياس تقدير الذات.

تبين من خلال نتائج تطبيق البرنامج العلاجي الخاص بتغيير مركز الضبط أن له انعكاس على تغيير مستوى تقدير الذات من نتائج منخفضة إلى مرتفعة على المجموعة التجريبية، كما تبين من خلال تتبع هذه الدراسة وإجراء الاختبارات التتبعية أن نتائج تقدير الذات بقيت مستقرة وثابتة نسبيا، وهذا من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية التي كانت جد متقاربة، حيث قدرت في الاختبار البعدي ب 62.28 وفي الاختبار التتبعي 62.42 إضافة إلى ما توصلت إليه نتائج الدراسة الإحصائية لمعامل T لدراسة الفرق بين مجموعتين مرتبطتين، حيث توصلت النتائج إلى أن قيمة T التجريبية المقدرة ب 0.86 هي أقل بكثير من قيمة T الجدولية المقدرة ب 2.16 عند مستوى الدلالة 0.05 وب 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 13 ما يوحي إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين، ومنه نستنتج أن البرنامج العلاجي ثابت ومستقر على مقياس تقدير الذات بالنسبة لأفراد العينة.

كما نلتمس هذا الثبات من خلال المتابعة العيانية لأفراد المجموعة، حيث ملاحظة نوع من الثقة بالنفس أثناء المعاملة والحوار مع الآخرين وأثناء تحضير الامتحان وعند إجراء امتحان البكالوريا،

وكذلك من خلال ما أدلى به القائمين على المؤسستين التعليميتين، وكذا تصريحات الأولياء فيما يخص تقدير الذات .

2 . 4 . 3 . لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية للاختبار البعدي والاختبار التتبعي على مقياس قلق الامتحان

إن النتيجة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق البرنامج العلاجي كانت دالة على انخفاض قلق الامتحان وبقيت هذه الدلالة بعد مدة من الزمن إلى غاية تطبيق الاختبار التتبعي الذي كانت نتائجه دالة إحصائيا على عدم وجود فرق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا ما أبرزته الدراسة الإحصائية من خلال معامل T لدراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين حيث قدرت قيمة T التجريبية ب 0.018 وهي قيمة أقل بكثير من قيمة T الجدولية المقدرة 2.16 عند مستوى الدلالة 0.05 وبقيمة 3.01 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 13 وهذا ما يؤكد أن فاعلية أثر البرنامج العلاجي بالاستقرار والثبات على مستوى قلق الامتحان. نستنتج منه أن التغيير كان في الأفكار لا في السلوك، وبالتالي أفراد المجموعة تقمصوا أفكارا جديدة غيرت سماتهم الشخصية، حيث أصبحت تعتمد على مواجهة المواقف الاختبارية بتمعن وتباث، وهذا فعلا ما ظهر أثناء إجراء الامتحان الدراسي للفصل الثالث المتوج بنتائج مرتفعة مقارنة بمتوسط درجات الثلاثي الأول المقدرة ب 7.23 ومتوسط درجات الفصل الثالث مقدر ب 11.25 ، وامتحان البكالوريا، الذي بلغت نسبة النجاح فيه ما يقارب 85% من مجموع المجموعة التجريبية .

وخلاصة الفصل هي إبراز هدف البحث المتمثل في الوصول إلى هذه المرحلة، وهي إجراء الدراسة الاساسية، والوقوف على النتائج التي توصلت إليها، والتحقق من فرضياتها والتيقن منها، ومناقشة نتائجها وتحليلها، وهي الدراسة التي تطرقت إلى العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان على عينة مكونة من 118 تلميذ وتلميذة من ثانويتي الشهيد بن معمر أحمد والشهيد ماحي عبد القادر بولاية تلمسان، حيث خلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، ووجود العلاقة بين مركز الضبط وقلق الامتحان، كما توصلت إلى وجود هذه العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، وهذا بالاعتماد على اختبار مركز الضبط لروتر واختبار تقدير الذات لكوبر سميث واختبار قلق الامتحان لسبيلبيرجر، والمعالجة الإحصائية ارتكزت على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل بيرسون للعلاقة الارتباطية، كشق أول من الدراسة، والشق الثاني تمثل في تطبيق البرنامج العلاجي المبني من طرف الباحث على عينة مكونة من 28 تلميذا من الجنسين أخدت من العينة الأولى، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وللوقوف على أثر البرنامج العلاجي ومدى انعكاسه على تقدير الذات وقلق الامتحان، استعمل الباحث أساليب إحصائية متمثلة في معامل T لدراسة الفرق بين مجموعتين مستقلتين ومرتبطتين ومعادلة حجم الأثر ل إيتا ITA ومعادلة قياس حجم الأثر لبلاك Black، وخلصت النتائج إلى وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية على المجموعة التجريبية من حيث المتغيرات الثلاث، وعدم وجودها بالنسبة للمجموعة الضابطة، كما خلصت إلى وجود فوارق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي من حيث المتغيرات الثلاث، وتوجت الدراسة باختبار تتبعي للوقوف على تباث واستقرار نتائج البرنامج العلاجي، فكانت النتائج دالة احصائيا على عدم وجود فوارق بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي من حيث المتغيرات الثلاث، بمعنى أن نتائج الاختبار البعدي بقيت على حالها عند اجراء الاختبار التتبعي، ما يؤكد أن البرنامج العلاجي له فعالية على تعديل مركز الضبط من خارجي إلى داخلي وله انعكاس على الرفع من تقدير الذات وخفض من حدة قلق الامتحان مع ثبات واستقرار نتائج المجموعة التجريبية في الدراسة.

الخاتمة

الخاتمة :

إن الانسان يساق بأفكاره إما إلى النجاح بصلاحها أو إلى الفشل بطلاحها، واللامعقول فيها هو أن يبقى بفكرة أنه لا يستطيع تغييرها أو التخلص من ماضيه السلبي لأنه هو الذي يحدد الحاضر، والمعقول هو أن التغيير موجود والتعديل مورود وإلا لما بقيت الحياة حبيسة الافكار البدائية .

ومن هذا كان ضبط الافكار والبحث في مركزها ومصدرها ونوعها وإصلاح ما فسد منها بالتصحيح والتعديل بعد الوقوف على مواطن الخطأ والانحراف، وعن العلاقة التي تربطها بالذات، إما إلى سمو وتقدير مرتفع باعتماد الفرد على ما بداخله من ضبط، أو إلى انحطاط والتذلل إذا كان الفرد يعتمد على غيره ومحيطه، وكذا البحث في العلاقة التي تربطها بالانفعال والقلق في مواجهة المواقف الاختبارية، فيكون الارتباك والتخوف إذا كان الضبط خارجي، أو الاتزان والتوافق إذا كان الضبط داخلي، وعليه كان العلاج المعرفي يعمل على إصلاح الأفكار اللاعقلانية السلبية والتي تعبثُ بحياة صاحبها إن تركها على حالها، وأقرب ما تعبثُ به هو تلميذ التعليم الثانوي وخاصة من كان عند النقطة الفاصلة بين متابعة التعلم ومواصلة المسار الدراسي، أو الانقطاع عنه والتسرب منه بعد الفشل في امتحان البكالوريا .

إن الوقوف على عينة من هذه الفيئة واخضاعها لدراسة مركز الضبط أكدت لنا وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط، تقدير الذات وقلق الامتحان، حيث أثبتت نتائجها أن ذوي تقدير الذات المرتفع وقلق الامتحان المنخفض هم الذين يتقمصون الضبط الداخلي على عكس ذوي تقدير الذات المنخفض وقلق الامتحان المرتفع هم الذين يعتقدون في الضبط الخارجي .

واهتماما بهذا وتدعيما لهذه الدراسة أُخدت عينة للتجريب من عينة الدراسة والتي تتميز بالضبط الخارجي وتقدير الذات المنخفض وقلق الامتحان المرتفع وتقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، ليطبق على التجريبية منهما برنامج علاجي معرفي من بناء الباحث يعنى بتعديل مركز

الضبط وتغييره من داخلي إلى خارجي، وتتبع حيثياته وتغيراته. التمسنا وضوح الأثر وفعالية البرنامج على تغيير الأفكار والمعتقدات، من السلبية والهروب من الواقع التي تعتمد على الاتكال والتبرير، إلى أفكار ومعتقدات إيجابية مسؤولة معتمدة على قدرات الفرد ومسطرة لأهدافه، كما انعكس هذا الأثر على تقدير الذات بالرفع والاثبات وفرض مكانة صاحبها، كما تجلى هذا الأثر على قلق الامتحان بانخفاض نتائج القلق واستقرار الجانب الانفعالي عند مواجهة الاختبارات، وهذا تأكيدا وتيقنا لما توصلت إليه الدراسة الإحصائية التي أُجريت على الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية، وبين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالتدرج والمولاة .

إن الحفاظ على أفراد المجتمع هو الحفاظ على أفكاره بالإصلاح والتعديل، وليس بتوفير العتاد والماديات، والبحث في أفكار التلميذ وأهدافه قبل البحث في المناهج والبرامج، وإلا كان التطابق مستحيل بين منهج رفيع وماديات حديثة وتفكير هروبي، اتكالي، انهزامي عند مواجهة أبسط المشكلات والعقبات .

إسهامات الدراسة الحالية في حل المشكل المدروس:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وبعض المواقف التي اعترضتنا ولفتت انتباهنا جعلتنا من الضروري تقديم إسهامات الدراسة الحالية في حل المشكل المدروس ومنها :

- الاهتمام ببرامج التدخل النفسي العلاجي داخل المؤسسات التعليمية .
- البحث في سبب تدني نتائج التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوي.
- البحث في أفكار التلميذ وما تعتريه من تشوهات فكرية .
- العمل على الحد من انتشار الافكار اللاعقلانية في أوساط الشباب وخاصة المتمدرسين .
- رعاية الأفكار وإصلاحها أولى من إصلاح البرامج ومسايرة التطور.
- العمل على شحذ الدافعية الداخلية المعنوية عوض التعزيز المادي عند فئة الشباب .
- توضيح عمل المجال المعرفي في سلوك الفرد.
- تخطي عقبة قلق الامتحان بتغيير مركز الضبط.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1 ـ إبراهيم عبد الستار (1994)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، أساليبه وميادين تطبيقه ، القاهرة ، الفجر للنشر والتوزيع.

2 ـ أبوزيد إبراهيم أحمد (1987) سيكولوجية الذات والتوافق ،مصر ، دار المعرفة الجامعية .

3ـ أبو مسلم محمد أحمد (1993)، التنبؤ بمستقبل التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأبعاد الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بالمنصورة، العدد الثالث والعشرون، جامعة المنصورة مصر.

4 ـ أبو ناهية صلاح الدين (1984)، مواضع الضبط وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

5 ـ أبو ناهية صلاح الدين (1987)، الفروق في الضبط الداخلي ـ الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين بقطاع غزة ـ مجلة علم النفس ، القاهرة، الجزء الثامن ، تصدر عن رابطة التربية الحديثة.

6 ـ أبو ناهية صلاح الدين (1989)، العلاقة بين مصدر الضبط الداخلي ـ الخارجي وبعض الأساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة ، مجلة علم النفس العدد 10 ، القاهرة الهيئة المصرية للكتاب.

7 ـ أحمد محمد عبد الخالق (1981)، الانبساط والعصبية أبعاد أساسية للشخصية لدى عدد من العينات المصرية ، بحوث في السلوك والشخصية ، المجلد الأول ، دار المعارف مصر .

8 ـ أديب الخالدي(2002) ـ المرجع في الصحة النفسية ، ط2 ، ليبيا ،الدار العربية للنشر والتوزيع.

9 ـ آرون بيك (2000) ت ـ عادل مصطفى ـ العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية،ط1، ترجمة عادل مصطفى، بيروت دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

10 ـ أشرف عبد القادر واسماعيل ابراهيم محمد بدر (2001) فعالية استراتيجية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلبة الجامعة ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين الشمس ، العدد14 السنة التاسعة.

11 ـ أمزيان زبيدة (2007) علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير قسم علم النفس ـ جامعة باتنة.

12 ـ آيت مولود يسمينة (2012) ، تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج ، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة ، تيزي وزو .

13 ـ بالرابح محمد (2011) الدافعية الإنسانية ، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر لدى جامعة وهران .

14 ـ بدوي عائشة وزكور مفيدة (2014)، مركز الضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل ، الجزائر جامعة ورقلة ..

15 ـ بركات زياد أمين (2000)، مركز الضبط الداخلي والخارجي ,علاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ، جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم.

16 ـ البستاني محمود (1988)، دراسات في علم النفس الإسلامي، ط 2 ، بيروت، دار البلاغة.

17 . بلكيلاني إبراهيم بن محمد (2008) ، رسالة ماجيستير في علم النفس ، كلية الأدب والتربية ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك

18 ـ بنت راشد بن سالم الحجري سالمة،(2011)، فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان، رسالة الماجستير . جامعة نزوى . عمان .

19 ـ بن رابح نعيمة ،(2012). فعالية برامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير في علم النفس، غير منشورة، جامعة تلمسان .

20 . بن طه الصافي عبد الله(2002)، الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الاول ثانوي . مجلة العلوم الاجتماعية . جامعة الكويت . المجلد 30 . العدد 1 ..

21 ـ بني جابر جودة ،(2004) علم النفس الاجتماعي ط 1، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22 ـ بني خالد محمد سليمان،(2009)، مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، سلسلة الدراسات الانسانية ،مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد السابع عشر ، العدد الثاني جامعة آل البيت ، الاردن .

23 ـ بوزقاق سميرة ، (2006) علاقة ضغوط النفس الاجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين . مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة .

24 ـ تابيبية فوزي (2008) وجهة الضبط وعلاقته بضغوط مهنة التدريس لدى معلمي التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف.

25 ـ جابر عبد الحميد وكفافي علاء الدين (1991) معجم علم النفس والطب النفسي ، القاهرة، دار النهضة العربية .

26 جبريل موسى عبد الخالق،(1983) تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور . دراسة ميدانية في المدارس الثانوية والمهنية في الأردن، رسالة دكتوراه . قسم علم النفس . الأردن .

27 . الجسماني عبد العالي(1994)، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية،ط 1 ، بيروت، الدار العربية للعلوم .

28 ـ الجمالي فوزية وعبد الحميد سعيد حسن (2000) دراسات عربية في علم النفس ، المجلد الثاني، عدد1، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

29 ـ حلمي حسين فاطمة (1984)، مركز التحكم وعلاقته بالتفكير الإبتكاري ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق مصر .

30. حمري صارة .(2012) علاقة تقدير الذات بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الثانوية ـ مذكرة لنيل شهادة الماجستير. غير منشورة جامعة وهران .

31 ـ حنة الهاشمي (2014) أثر ممارسة الانشطة البدنية والرياضية على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، جامعة المسيلة.

32 ـ خالد محمد الجهيني ،معجم 29 ، أكاديمية علم النفس ، الموقع الالكترونية،

33 ـ خالد محمود أبو ندى (2004) التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ،رسالة ماجستير ، فلسطين ،غزة .

34. خطار زهية ، (2001)، التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا . مذكرة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين الشمس .

35 . الدسوقي محمد أحمد (1988) مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، مركز النشر العلمي المملكة العربية السعودية .

36 . دولان دورون و فرنسواز موسوعة علم النفس، ترجمة فؤاد شهين (1997) ط1، مجلد أول ، بيروت ، منشورات عويدات.

37 . دويدار عبد الفتاح(1999)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، بيروت ، لبنان، دار النهضة العربية .

38 . رشاد عبد العزيز موسى، (1989)، الضبط الداخلي . الخارجي . لدى المدخنين والمقلعين عن التدخين دراسة عاملية . بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر ،القاهرة، النشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

39 . رشاد علي عبد العزيز موسى (1993) دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، القاهرة ، مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة.

40 . رشتى جيهان (1993) الأسس العلمية لنظريات الإعلام، القاهرة، دار النهضة العربية .

41 . رياض سعد (2008) موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي، ط 1، القاهرة، دار ابن الجوزي.

42 . الريحاني سليمان، (1982)، أثر الاشراف الفصلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان . المجلة العربية للبحوث التربوية . 2 .

43 . الزراد فيصل محمد خير (1998) دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي بلبيا : مجلة الثقافية النفسية ، مج (9) عدد (35) ، بيروت دار النهضة العربية .

44. الزغلول عماد عبد الرحيم، (2012)، اثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الاسئلة في خفض قاق الاختبار لدى المتعلمين، مجلة جامعة دمشق . المجلد 28 . العدد الاول.

45 . زهران حامد (1978) الصحة النفسية والعلاج النفسي القاهرة، عالم الكتب .

46 . زهران حامد عبد السلام (1997) الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 3، القاهرة، عالم الكتب .

47. زهران حامد عبد السلام (2000) الإرشاد النفسي المصغر ، القاهرة، عالم الكتب

48 . سالم المزوغي إبتسام (2011) المجلة العربية لتطوير التفوق . المجلد الثاني . العدد2) اليمن، جامعة العلوم والتكنولوجيا صنعاء.

49 . سايحي سليمة ، (2004) فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة .

50 . سليمان علي أحمد والسعيد الكرسيني حليمة ، (2013)، مركز الضيط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى مرضى الإيدز بمستشفى الابيض التعليمي ، مجلة الدراسات النفسية ، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات ، دار الخلدونية ، الجزائر ،العدد 8 .

51 . سليم مريم ، (2002) علن النفس النمو ، ، بيروت، دار النهضة العربية .

52 . سليم مريم، (2003)، علم النفس التعلم، ط 1، بيروت، دار النهضة العربية .

53 ـ سمير عبده (1981)، تحديث الوطن العربي بين الميكانيكية العقلية والخرافية ،ط 1 ، بيروت، دار الأفق

54 ـ سوين ريتشارد (1979) ، علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة سلامة أحمد عبد العزيز، القاهرة دار النهضة العربية.

55 ـ سيد خير الله (1981)، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية ، بيروت دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

56 ـ سيد سليمان عبد الرحمن و ابراهيم هشام (1997) مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

57 . السيد عثمان فاروق (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية ،ط 1،القاهرة، دار الفكر العربي .

58 . الشرقاوي أنور (1989) الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، العدد الحادي عشر ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

59 ـ الشرقاوي مصطفى خليل ، علم الصحة النفسية ،بيروت ، دار النهضة العربية .

60 ـ شريفي هناء ، (2002) استراتيجية المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، قسم علم النفس ـ الجزائر. .

61 ـ الشماوي وآخرون، (2001)، التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع .

62 . الشوربجي عباس و عبد الفادي دانيال عفاف(2001) : العلوم السلوكية ، ط 1 ، القاهرة ، الجيزة مكتبة النهضة المصرية .

63 . صالح محمد علي أبو جادو ، (1998) ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، ط 4 ، قباء، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

64 . صالح نعيمة (2011)، أثر تطبيق برنامج جماعي في تخفيض قلق الامتحان ، وتغيير عادات المذاكرة والمراجعة لدى تلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية . وهران . الجزائر .

65. صرداوي نزيم، (2009)، المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي، أطروحة دكتوراه دولة قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

66 . صلاح أحمد مراد، (1989)، مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي، مجلة كلية التربية . العدد العاشر . الجزء الثاني . جامعة المنصورة .

67 . ضيدان الضيدان الحمدي محمد (1994) تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الرياض، قسم العلوم الاجتماعية

68 . طلعت حسين عبد الرحيم ، (1985)، تقنين مقياس جيمس " لوجهة التحكم الداخلي . الخارجي في البيئة المصرية . مجلة كلية التربية العدد السادس الجزء الخامس "ب" ، جامعة المنصورة القاهرة .

69 . طلعت حسين عبد الرحيم، (1986) وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية . العدد السابع ، جامعة المنصورة مصر .

70 . عادل عز الدين الأشول عادل (1999)، علم النفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، القاهرة مكتبة الأنجلو مصرية .

71 . عايدة ديب عبد الله محمد عايدة، (2010) . الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، ط1، عمان ، دار الفكر ناشرون وموزعون.

72 ـ عبد الباسط عبد العزيز محمد،(1992)، علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات كلية المتوسطة بسلطنة عمان . دراسات نفسية تصدرها رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية القاهرة "

73 ـ عبد الحميد الجمالي فوزية وعبد الحميد السعيد (2000)، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد الثاني العدد 1 القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع .

74 ـ عبد الحميد عبد الحافظ ليلى ، (1982) مقياس تقدير الذات للكبار والصغار ، ط 1 ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

75. عبد الحميد الضامن مندر (2003)، الإرشاد النفسي ، ط 1، الكويت، مكتبة الفلاح .

76 . عبد الرحمن ابراهيم أحمد (1986) بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بموضع الضبط، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية، مصر، جامعة الزقازق.

77 ـ عبد الرحمن الخطيب رجاء (1990)، الضبط الداخلي . الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث . مجلة علم النفس العدد 18 ، تصدر عن الهيئة العامة للكتاب .

78 . عبد الظاهر الطيب محمد، (1994)، مبادئ الصحة النفسية، القاهرة، المعرفة الجامعية.

79 ـ عبد العزيز حنان (2012)، نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة تلمسان.

80 . عبد الفتاح السلام فاروق (1987)، مقاربة نحو الذكاء وتدير الذات في الطفولة والمراهقة ،دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية، مصر، جامعة الزقازق ..

81 ـ عبد الفتاح موسى فاروق (1991) اختبار مركز التحكم للأطفال، ط 4 ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية .

82 ـ عبد الله محمد العطية أسماء (2001) أثر تغير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات، مجلة الإرشاد النفسي، العدد14 جامعة عين شمس مركز الارشاد النفس

83 ـ عبدوني عبد الحميد وصبار نعيمة (2013) . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد العاشر، مارس، جامعة باتنة الجزائر .

84 . عزت عبد العظيم الطويل (1999)، معالم علم النفس المعاصر، ط 3 ،الاسكندرية . دار المعرفة الجامعية.

85 ـ عسكر علي ، (2002) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، الكويت ، دار الكتاب الحديث.

86 . عنو عزيزة ، (2008)، مدى فعالية العلاج النفسي الديني ،الجزائر، دار هومة للنشر والطباعة .

87 ـ عيطور دليلة (1999)، الضغط النفسي الاجتماعي لدى الممرضين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس جامعة الجزائر .

88 ـ الغبري ثائر (2012) استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل في ضوء متغير الجنس ومدى حرية اختيار التخصص، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد 26.

89 . فتحي الزيات مصطفى (2001)، علم النفس المعرفي ج 1، ط 1، مصر، دار النشر للجامعات .

90 ـ فحل محمد (2002)، العلاقة بين تقدير الذات ودافع الانجاز ، مجلة علم النفس ، المجلة المصرية العامة للكتاب .

91 . قحطان أحمد الطاهر (2004)، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق ،عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

92 ـ القيسوس هند (1985)، العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الأردن .

93 ـ كفافي علاء الدين (1982) بعض الدراسات حول مصدر الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول ، مكتبة الأنجلو مصرية .

94 ـ كفافي علاء الدين، (1991)، الصحة النفسية، ط 3، القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان.

95 . كفافي علاء الدين (1999) الإرشاد والعلاج النفسي، ط 1، القاهرة، . دار الفكر العربي .

96 . كفافي علاء الدين وآخرون (1990) ، بناء مقياس القلق الرياضي . مجلة حولية . كلية التربية جامعة قطر . العدد 7 السنة السابعة .

97 ـ الكناني عبد المنعم ممدوح (1990) علاقة مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) في التدعيم ببعض متغيرات الدافعية ، بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

98. لندا دافيد وف ، (1992)، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطوب، مصر، الدار الدولية للنشر والتوزيع .

99 . محمد ابراهيم مخيمر هشام وعمرو رفعت عمر، (1999)، فاعلية برنامج ارشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين . المؤتمر الدولي للمسنين . مركز الارشاد النفسي . جامعة عين الشمس.

100 ـ محمد حسن صالح أحمد (1995) قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي . عدد . 6 . جامعة الاسكندرية

101 ـ محمد خليفة عبد اللطيف (1992)، ارتقاء القيم دراسة نفسية، عالم المعرفة العدد 160، الكويت، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

102 محمد الديب علي (1985)، إدراك الفرد لمصدر قراراته وحوافزه وعلاقة ذلك ببعض أبعاد الرضا عن الحياة . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنات جامعة عين شمس . القاهرة .

103 ـ محمد الديب علي (1987) مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي ، مجلة علم النفس ، العدد3 ،القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

104 ـ محمد سليمان سناء،(1988)،الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والثقافي في وجهة الضبط والاتجاهات الدراسية . مجلة علم النفس . العدد السادس ، القاهرة، تصدر عن الهيئة العامة للكتاب.

105 ـ محمد الصفطي مصطفى (1995) ، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات المتحدة ، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 العدد 1 .

106 محمود بني يونس محمد (2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط 1 ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

107 ـ مدحت عبد الحميد (2008) ،العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية ، ج4 ، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية .

108 . مدحت عبد الحميد (2009) العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية ، ط 1، الاسكندرية، الجزء السابع . دار المعرفية الجامعية .

109 ـ مدور مليكة (2005) وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر .

110 ـ معتز سيد عبد الله (2000) ، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية . المجلد الثالث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

111 بشير معمرية (1995) الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.

112 ـ بشير معمرية ،(2012)، مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي ،ط 1 ،الجزا0ئر دار الخلدونية للنشر والتوزيع .

113 ـ ميزاب ناصر (2007)، المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات . أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه قسم علم النفس جامعة الجزائر.

114 ـ نايل إبراهيم (2008) مذكرة ماجيستر . الجامعة الإسلامية بغزة . كلية التربية . قسم علم النفس.

المراجع باللغة الاجنبية:

1-Benoit dompnier (2006), La valeur sociale des explications causales, thèse de doctorat nouveau régime, université pierre mendies, France.

2 -Cooper Smith(1984), manuel inventaire d'estime de soi 1édition, cent de psychologie appliqué, paris.

3- Dalgas- Pelish, (2007) : Effects of a self-esteem intervention program on school-age children , podiatry nursing |July-August ,32.

4_ Hall and G Landzey,(1973) V. introduction theories ,London, Methuen.

5 _ Larned, D.J and Muller, D (1979) Development of self-concept in grade one through nine . The journal of psychology.

6_ Ma slow, A (1966), Hiérarchie des besoins, Ed PUE, Paris

7-Pansu P (2006) the internality bias in social judgments: A socio cognitive approach in a Columbus (E D) Advances in psychology research (vol 40) New york : Nova science publishers .

8-Rotter, J, B, (1966), generalized expectancies of internal versus external, 1 control of reinforcements, psychological monographs.

9-Weiner B (1995), Judgments if responsibility, a foundation for a theory of social conduct, New York: Guilford press.

10-Ziller, Robert C (1973): the social self, Pergamum, press Inc., New York.

المواقع الالكترونية :

معجم المواقع الالكترونية . أكاديمية علم النفس .

WWW .manhal.net

السبت 25 يوليو 2015 . 2:14 وحمل بتاريخ 25 / 07 / 2015.

الملاحق

ملحق رقم 1

مقياس مركز الضبط

البيانات الأولية :

اللقب والاسم: **العمر :**

الشعبة : **الثانوية :**

التعليمات : في ما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ، من فضلك عزيزي الطالب اقرأ كل عبارة ثم ضع علامة (×) أمام العبارة المناسبة (أ) أو (ب) التي تشير إلى ما تشعر به عامة . ليست هناك أجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في الاجابة على عبارة واحدة ، ولكن ضع العلامة على الاجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة ، وشكرا .

الرقم	البدائل	العبارات
1	أ	يقع الطلاب في المشاكل لأن أباءهم يعاقبونهم كثيرا
	ب	مشكلة غالبية الطلاب في هذه الأيام تساهل أباءهم الزائد معهم
2	أ	يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا إلى حظهم السيئ
	ب	يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها
3	أ	من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها
4	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم
	ب	لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد
5	أ	إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه الطلاب لا معنى لها
	ب	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة
6	أ	لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعالا دون توفر الفرص المناسبة
	ب	الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم
7	أ	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس سيكرهونك
	ب	الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم
8	أ	تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تجديد شخصية الفرد
	ب	خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما سيكون عليه شخصيته
9	أ	غالبا ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل تحصل فعلا

	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة
10	أ	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاما
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى
11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادرا
	ب	الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب
12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة
	ب	تسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيء إزاء ذلك
13	أ	عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها
	ب	ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد لأن الأشياء يتحكم بها الحظ الجيد أو السيء على أي حال
14	أ	هناك بعض الناس الذين هم سيئون
	ب	هناك سيء طيب في كل الناس تقريبا
15	أ	بالنسبة لي فإن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ
	ب	لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء
16	أ	من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره
	ب	لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم حيث إن دور الحظ في ذلك يكون قليلا أو معدوما
17	أ	بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا قوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها
	ب	يمكن للناس بالمشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم
18	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم
	ب	في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الصدفة
19	أ	على المرء أن يكون له الاستعداد للاعتراف بأخطائه
	ب	من الأفضل عادة أن يستتر المرء على أخطاءه
20	أ	من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقا أم لا
	ب	إن عدد الصدقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب
21	أ	الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة
	ب	إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع إنما هو من سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة

		معا
22	أ	بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي
	ب	من الصعب على الناس العاديين أن تكون لهم سيطرة كافية في الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم
23	أ	استطيع أحيانا أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها
	ب	هناك ارتباط مباشر بين ما أبدل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها
24	أ	القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه
	ب	القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها
25	أ	في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي
	ب	يستحيل عليا أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي
26	أ	يعزل بعض الناس أنفسهم على الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم
	ب	لا فائدة كبيرة ترجى من الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبوك
27	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية
	ب	إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية
28	أ	ما يحدث لي هو ما تفعله يداي
	ب	أشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي
29	أ	في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها
	ب	في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أم على المستوى المحلي

ملحق رقم 2

مقياس تقدير الذات

البيانات الأولية :

اللقب والاسم : العمر :

الشعبة : الثانوية :

التعليمات : في ما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ؛من فضلك عزيزي الطالب اقرأ كل عبارة ثم ضع علامة(×)في الخانة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به عامة . ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة على عبارة واحدة ولكن أعطي الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة . لا تترك أي عبارة بدون إجابة . وشكرا

الرقم	العبارات	تنطبق	لاتنطبق
1	**لا تضايقني الأشياء عادة**		
2	**أجد من الصعب عليا أن أتحدث أمام مجموعة من الناس**		
3	**أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي**		
4	**لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي في نفسي**		
5	**يسعد الآخرون معي**		
6	**أتضايق بسرعة في المنزل**		
7	**احتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة**		
8	**أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني**		
9	**تراعي عائلتي مشاعري عادة**		
10	**أستسلم بسهولة**		
11	**تتوقع عائلتي مني الكثير**		
12	**من الصعب جدا أن أضل كما أنا**		
13	**تختلط الأشياء كلها في حياتي**		
14	**يتبع الناس أفكاري عادة**		

15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
16	أود كثيرا أن أترك المنزل		
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
19	إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة		
20	تفهمني عائلتي		
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني		
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء		
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من الأعمال		
24	أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر		
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد عليا		

ملحق رقم 3

مقياس قلق الامتحان

البيانات الأولية :

اللقب والاسم :   العمر :

الشعبة :   الثانوية :

التعليمات : في ما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ؛من فضلك عزيزي الطالب اقرأ كل عبارة ثم ضع علامة(×)في الدائرة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به عامة . ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة على عبارة واحدة ، ولكن أعطي الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة .

رقم	العبارة	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للامتحانات				
2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للامتحان				
3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في الامتحان يؤثر على أدائي فيه				
4	أشعر بالتجمد في الامتحانات الهامة.				
5	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر فيما إن كنت سأنجح في الدراسة				
6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للامتحان كلما زاد اضطرابي				
7	تفكيري في أن إجاباتي يمكن أن تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي على الامتحان .				
8	أشعر بعصبية شديدة أثناء تأدية لامتحان هام .				
9	أشعر بعصبية اتجاه الامتحان حتى لو كنت على استعداد تام لأدائه .				
10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الإجابة.				
11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للامتحان .				
12	أتمنى أن لا تضايقني الامتحانات كثيرا .				

13	أشعر بتوتر شديد لدرجة تضرب معها معدتي أثناء تأديتي للامتحانات الهامة .				
14	أبدو كما لو كنت مهزوما أثناء تأديتي للامتحانات الهامة .				
15	أشعر برعب أثناء تأديتي للامتحانات الهامة .				
16	أكون قلقا (منزعجا) بدرجة كبيرة قبل تأديتي للامتحانات الهامة				
17	أجد نفسي أفكر فيم يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي للامتحان				
18	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للامتحانات الهامة .				
19	بعد انتهاء الامتحان أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع				
20	أشعر بعصبية شديدة لدرجة أني أنسى الحقائق التي أعرفها.				

ملحق رقم 4

مقياس القلق كسمة

البيانات الأولية :

الاسم واللقب العمر :

الشعبة : الثانوية :

التعليمات : فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم، اقرأكل عبارة بعناية وضع علامة (×) في الخانة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به في هذه اللحظة ، لا توجد هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، لا تستغرق (ي) وقتا طويلا في الاجابة على عبارة واحدة ، تذكر (ي) أن تختار (ي) الاجابة التي تصف ما تشعر (ي) به فيهذه اللحظة، لا تترك (ي) أي عبارة بدون إجابة ,شكرا .

الرقم	البنود	أبدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا
1	أشعر بالهدوء				
2	أشعر بالأمان				
3	أشعر بأن أعصابي مشدودة				
4	أشعر بالأسف				
5	أشعر بالارتياح				
6	أشعر بعدم الاتزان				
7	أشعر الآن بالانزعاج				
8	أشعر بالارتياح				
9	أشعر بالقلق				
10	أشعر بالانشراح				

11	أشعر بالثقة بالنفس				
12	أشعر بالعصبية				
13	أشعر بالهيجان				
14	أشعر بتوتر زائد				
15	أشعر بالاسترخاء				
16	أشعر بالرضا				
17	أشعر بالكدر				
18	أشعر بأني مستثار جد				
19	أشعر بالمساعدة				
20	أشعر بأني أدخل السرور إلى الاخرين				

ملحق رقم 5

جدول (32) يمثل نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية للعلاقة الارتباطية

الرقم	مركز الضبط	تقدير الذات	قلق الامتحان

48	64	08	01
43	72	13	02
41	72	12	03
23	92	10	04
55	84	07	05
62	64	08	06
31	80	03	07
67	32	13	08
56	48	17	09
37	84	07	10
52	56	07	11
41	36	09	12
41	80	08	13
38	76	08	14
56	48	12	15
40	32	12	16
65	40	11	17
67	32	15	18
42	48	11	19
41	44	12	20

ملحق رقم 6

جدول (33) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على العينة التجريبية للاختبار القبلي

	الرقم	مركز الضبط	تقدير الذات	قلق الامتحان
مجموعة الضبطة	01	13	32	67
	02	12	48	40
	03	11	40	65
	04	15	32	67
مجموعة تجريبية	01	12	44	41
	02	17	48	56
	03	12	48	56
	04	11	32	42

ملحق رقم 7

جدول (34) يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية على العينة التجريبية للاختبار البعدي

	الرقم	مركز الضبط	تقدير الذات	قلق الامتحان
مجموعة الضبطة	01	13	36	65
	02	14	40	56
	03	15	36	67
	04	14	36	62
مجموعة تجريبية	01	6	64	31
	02	8	76	31
	03	5	72	24
	04	6	80	24

ملحق رقم 8

جدول رقم (35) يبين القيم الاختبارات المتحصل عليها في الدراسة الأساسية.

العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	القلقة حالة / سيمة	قلق الامتحان
1	10	68	39	48
2	14	56	61	77
3	14	72	43	48
4	12	60	40	45
5	7	52	43	55
6	9	48	54	56
7	8	64	41	48
8	9	80	38	51
9	7	80	35	49
10	9	68	37	61
11	9	72	34	42
12	12	60	49	33
13	13	48	48	38
14	13	32	41	67
15	13	48	61	72
16	13	64	43	70
17	13	84	40	34
18	14	76	29	41
19	17	72	55	69
20	11	72	28	67
21	13	72	46	43
22	17	68	56	65
23	14	72	36	40
24	11	88	41	38
25	11	72	28	51
26	11	68	47	58
27	13	72	35	59
28	13	84	57	45
29	12	72	46	41

48	46	84	10	30
64	50	68	10	31
48	41	68	10	32
51	36	76	10	33
23	35	92	10	34
33	41	88	10	35
48	41	68	10	36
59	43	56	6	37
33	36	60	5	38
57	48	52	8	39
48	45	60	7	40
55	34	84	7	41
47	35	72	6	42
21	25	88	8	43
31	31	88	5	44
41	37	80	9	45
33	46	64	8	46
33	26	88	5	47
31	36	80	3	48
31	39	88	5	49
28	35	96	3	50
38	37	64	9	51
29	37	64	6	52
62	54	64	8	53
38	43	48	11	54
34	42	48	14	55
43	39	64	14	56
46	39	88	10	57
59	57	60	14	58
35	42	60	16	59
38	42	60	10	60
35	35	76	17	61

44	41	60	14	62
36	35	72	12	63
56	39	48	17	64
49	34	64	12	65
43	36	80	17	66
75	48	60	15	67
41	39	80	8	68
53	42	88	9	69
59	32	68	8	70
37	33	84	7	71
27	34	44	8	72
56	38	60	9	73
65	47	32	8	74
52	58	32	6	75
41	53	68	8	76
55	50	40	8	77
38	39	60	7	78
42	34	80	13	79
52	47	56	7	80
29	38	84	8	81
43	49	68	8	82
36	48	76	6	83
41	52	36	9	84
59	43	44	8	85
43	44	52	4	86
56	35	56	3	87
40	36	48	6	88
38	28	76	8	89
61	54	40	8	90
62	41	32	12	91
57	41	40	10	92
66	37	48	17	93

55	45	52	16	94
65	54	40	11	95
55	39	36	15	96
46	40	48	10	97
45	39	48	11	98
43	41	40	15	99
28	36	88	12	100
43	37	44	12	101
48	41	48	14	102
54	48	48	12	103
67	41	32	15	104
51	41	40	13	105
54	40	40	10	106
52	39	48	11	107
52	37	48	10	108
53	41	48	12	109
56	38	48	12	110
55	38	44	15	111
61	41	48	12	112
63	40	48	15	113
48	32	48	10	114
51	38	24	11	115
61	41	44	12	116
72	40	48	14	117
54	41	44	10	118

ملحق رقم (9)

يبن نتائج المجموعة الضابطة في القياس القبلي للدراسة الأساسية.

المجموعة	أفراد العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	القلق	قلق الامتحان
المجموعة الضابطة	1	12	32	41	62
	2	10	40	41	57
	3	17	48	37	66
	4	11	40	40	65
	5	13	32	41	67
	6	14	48	41	48
	7	12	48	40	54
	8	13	40	41	51
	9	10	40	40	54
	10	11	48	39	52
	11	10	48	37	52
	12	12	48	41	61
	13	10	48	32	48
	14	11	24	38	51

ملحق رقم (10)

يبين نتائج المجموعة التجريبية للقياس القبلي في الدراسة الأساسية.

العينة	العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	القلق سمة	قلق الامتحان
المجموعة التجريبية	1	16	48	41	55
	2	15	36	39	55
	3	10	48	40	46
	4	11	48	39	45
	5	15	40	41	43
	6	12	44	37	43
	7	15	32	41	67
	8	12	48	41	53
	9	12	48	38	56
	10	15	44	38	55
	11	15	48	40	63
	12	12	44	41	61
	13	14	48	40	72
	14	10	44	41	54

ملحق رقم 11

يبين نتائج المجموعة الضابطة للقياس البعدي في الدراسة الأساسية.

	العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	القلق كسيمة	قلق الامتحان
المجموعة الضابطة	1	12	48	42	52
	2	12	44	53	52
	3	15	48	40	58
	4	11	44	57	69
	5	12	48	32	54
	6	11	48	48	54
	7	11	48	36	49
	8	16	24	61	61
	9	12	44	44	54
	10	12	32	46	52
	11	11	48	45	52
	12	11	48	46	54
	13	12	48	35	56
	14	11	28	43	52

ملحق رقم (12)

يبين نتائج المجموعة التجريبية للقياس البعدي في الدراسة الأساسية.

المجموعة	العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	سمة القلق	قلق الامتحان
المجموعة التجريبية	1	9	76	37	44
	2	9	48	49	42
	3	6	64	27	32
	4	9	56	29	34
	5	9	72	44	34
	6	6	68	35	38
	7	8	48	57	42
	8	5	52	46	40
	9	8	64	28	34
	10	4	76	27	32
	11	8	60	48	44
	12	8	56	45	42
	13	9	64	48	44
	14	8	68	44	40

ملحق رقم (13)

يبين نتائج المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لاختبارات الدراسة الأساسية

العينة	مصدر الضبط	تقدير الذات	سمة القلق	قلق الامتحان
1	9	72	37	40
2	8	50	49	40
3	8	64	27	34
4	9	60	29	34
5	8	72	44	32
6	7	68	35	36
7	8	52	57	38
8	7	52	46	38
9	7	68	28	36
10	6	72	27	32
11	7	64	48	40
12	8	56	45	42
13	9	60	48	42
14	8	64	44	38

ملحق رقم (14)

يمثل تقسيم البرنامج العلاجي على الجلسات .

رقم	هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الادوات	الزمن	النوع
01	التمهيد لعملية العلاج الجماعي	تقديم فكرة مصغرة عن العلاج النفسي الجماعي، إعطاء فكرة حول كيفية مشاركته ضمن الجماعة	المساءلة	الخطاب أوراق وقلم.	40 د	فردى
02	التعارف ، إبرام عقد التعامل بين الطرفين	. كلمات ترحيبية من المعالج . تقديم جميع الحاضرين حتى يتم التعارف فيما بينهم، وبين المعالج، الاتفاق على كيفية التعامل، والتشاور عن المدة المحددة والافتراضية، والتوقيت، ومكان إجراء الجلسات، وقواعد الإجراء العلاجي والتدخلات، ثم التعاقد الشفوي لالتزام كل طرف بما نص عليه الاتفاق في الجلسة ... التقييم :وجود الانسجام ، طريقة الكلام مقبولة، وجود الحوار ، التقارب والمحادثة بين جميع الافراد، التعاهد بالالتزام بما نص عليه العقد .			40	جماعي

03	التدريب على التعرف بالمشكلة الوصول إلى الإحساس بالنتائج، التدريب على تحديد المشكلة شحذ الدافعية لنقبل العلاج ومتابعته .	الاستفسار عن العمل المدرسي، عن النجاح والفشل ، إحساس الفرد بالنجاح وعند الفشل، مسؤولية الفرد في النجاح وفي الفشل، نظرة المجتمع للفرد الفاشل، نظرة المجتمع للفرد الناجح، العمل الصالح والاثابة عليه، العمل الطالح والعقاب عليه ... الاستفسار عن علاقة الحظ والصدفة بالنجاح والفشل . الحظ والصدفة يقين أم تصور . الجد والمثابرة في العمل ونتائجه . الجلوس والانزواء والانتظار والتواكل ونتائجه . واجب منزلي :(النظر إلى النجاحات السابقة إن كانت تحتوي على جانب من الجهد والعمل، أم كلها حظ، الفشل إن كان فيه نوع من التقصير أم فشل رغم وجود العمل وتقديم الجهد) التقييم :التساؤل حول المشكلة . السكوت عند ربط النجاح بالعمل . التهرب من فكرة الفرد مسؤول عن أعماله ... التساؤل عن وجود الحظ . الحيرة أمام العمل والحظ في النجاح والفشل .	حل المشكلات المساءلة حل المشكلات ، وقف الفكرة، . المساءلة	التخاطب أوراق وقلم	60	جماعي

04	البحث في أطراف المشكلة وتحديدها وحصرها	مناقشة العمل المنزلي . التمعن في الأشخاص الذين يعتقدون في الضبط الداخلي والتمعن في نتائج أعمالهم . التمعن فيمن يعتقد بالضبط الخارجي والتمعن في نتائج أعمالهم . واجب منزلي: (البحث في فئات الضبط الداخلي وفئات الضبط الخارجي وسلوك كل منهما) التقييم :إدراك الفرق بين نوعي مصدر الضبط	. حل المشكلات . وقف الفكرة بالمساءلة المنهج التجريبي	التخاطب	50د	جماعي
05	الإحساس بالمشكلة وإدراكها . ابراز نتائج هذه الافكار .	التدريب على إدراك متعلقات المشكلة ومصاحباتها وارتباطاتها والمشكلات الملاصقة لها، الناتجة عنها، المسببة لها حيث يتم المساءلة عن تذكر والتمعن في الأشخاص ذوي الضبط الخارجي، وما يترتب عنه من نتائج العلاقات والخدمات الاجتماعية التمعن في مصير المجتمع إن كان كله يؤمن بهذا الاعتقاد التمعن في مصدر الضبط الخارجي إدا كان له أثر في نتائج الأعمال فلماذا يوجد العمل؟ . ولماذا يوجد التحفيز عليه؟ ولماذا يوجد العقاب والاثابة على النتائج؟ ، ولماذا الانسان يسعى إلى كل حاجاته؟ ...	. حل المشكلات . وقف الفكرة . العمل على تغيير الافكار . المساءلة	التخاطب	50 د	جماعي

		واجب منزلي :(البحث عن صفات الإنسان المحظوظ ، وهل بالإمكان معرفته قبل ظهور النتائج، والبحث فيما إذا كان الحظ يحالفه في جميع المواقف والأزمنة) التقييم : المناقشة في الأمر . الاعتراف والتصريح بالأفكار السلبية لذوي الضبط الخارجي . إعطاء أفكار وتصورات عن مجتمع يؤمن بمصدر الضبط الخارجي .				
06	إدراك الفرد للفرق بين نوعي مصدر الضبط وأيهما أصح وأنفع.	مناقشة العمل المنزلي . المساءلة فيها عن سبب التفكير بأن الحاجة تُنال بالحظ والصدفة . لماذا وجود العمل وبناء الأهداف؟ . لمادا الذي يستعمل قدراته ويستغلها ينال نجاحه ولا يخونه الحظ؟ . لماذا الحظ لا يكون حليف من يؤمن به في جميع الاحوال؟ . ما هو الدليل والعلة على وجود الحظ في جميع ميادين الحياة؟ . هل توجد علاقة بين الضبط الخارجي والعدالة الاجتماعية؟ . إذا كان التنافر بينهما فما الذي يمكنه البقاء والعمل والاعتماد عليه؟ . إذا كانت الصدفة والحظ هي التي يسير بها الانسان فما هي فعالية الفرد؟ . وأين تبرز شخصيته بما أن كل شيء خارج عن قدرته؟ . هدف الفرد هو النجاح أم تبرير الفشل؟ . واجب منزلي : (هل هدف الفرد هو النجاح	. حل المشكلات . وقف الفكرة . تغيير الفكرة اعادة الفكرة . المساءلة . التعرف على الفكر اللاتكيفي	التخاطب	50 د	جماعي

		أم تبرير الفشل ؟) واجب منزلي: (مقارنة سلوك ذوي الضبط الخارجي مع ما تحمله من أفكار والإفصاح والصدق مع الذات بسلوكه) التقييم : إبداء أراء نحو الأفكار الخاطئة . إدراك مصدر الأفكار السلبية . إدراك نتائجها . التأفف للمغالطة التي كان فيها .				
07	إدراك الفرد لشخصيته واعتقاده في مصدر الضبط الخارجي إدراكه لمكانته داخل مجتمعه وتصوره لمستقبله، وقوفه على كل أسباب فشله	مناقشة العمل المنزلي تهويل وتوضيح ما يحمله الفرد من سلبيات، الاستفسار عن نوع الشخصية التي كان يحملها الفرد، الاستفسار عن الرغبة في تغيير هذه الشخصية وهذا الاعتقاد وهذه السلوكات، إمكانيات تغيير هذه الأفكار واستبدالها بأفكار إيجابية، أثر النجاح في الفرد، النظر في المكانة التي يريد أن يكون عليها الفرد بين أقرانه وبين أفراد مجتمعه ككل . واجب منزلي: (مقارنة سلوك ذوي الضبط الخارجي مع ما تحمله من أفكار والإفصاح والصدق مع الذات بسلوكه) . التقييم : ملاحظة التغيرات الفزيولوجية أثناء إسقاط الأفكار السلبية والإحساس بما يحمله الفرد من اضطراب، وجود حوافز وانفعال ودافعية للخلاص من هذا الاضطراب .	المساءلة . حل المشكلات . تغيير الفكرة .	التخاطب	50 د	جماعي

08	تحفيز وشحذ الدافعية للحالات على تغير الأفكار السلبية وإدراكها على أنها لا تجدي نفعا في جميع ميادين الحياة	مناقشة العمل المنزلي، التدريب على إنتاج حلول مقترحة ذاتيا ووضع تصورات التعامل معها وكيفية تدبرها، والعمل على اكتساب المكانة التي يريد أن تكون له بين أقرانه وبين أفراد مجتمعه، النتائج التي يطمح أن يصل إليها، الصنف الذي يتمنى أن يكون فيه: العامل الناشط الناجح الإيجابي أو العكس من ذلك، القيام بالأعمال الموكلة إليه والحرص عليها وتكون مكللة بالنجاح أم التقاعس والاتكال والفشل وتبريرها بالحظ . واجب منزلي :(التفكير في كيفية حل هذه المشكلة والخلاص من هذا الاضطراب) التقييم : النشاط في تقديم المقترحات . دافعية في العمل على وجود حلول . التصورات الإيجابية	. حل المشكلات تغيير فكرة . إعادة الفكرة . المساءلة	التخاطب	50د	جماعي
09	القيام بالأعمال والابتعاد عن الاتكالية . ادراكه بتوقف المجال المدرسي . ثم تغيير في الحياة العامة . الربط بالواقع	مناقشة الواجب المنزلي، التدريب على موازنة الحلول وفحص مواطن القوة والضعف، التبصر بالحلول المقدمة جاهزة والحلول التي يفكر فيها صاحبها، مزايا وعيوب كل منها ومدى مناسباتها لظروف المريض . وأعراضه، وعمره، وجنسه، وثقافته ودياناته وتعليمه، وقدراته، واستعداداته وميوله ،....، وتتم المساءلة فيه عن سر وجود الفرد في الحياة، عن سر تكوينه البيولوجي والنفسي والعقلي	. المساءلة . حل مشكلات . تغيير فكرة . إعادة فكرة.	التخاطب	50 د	جماعي

		والمعرفي والعاطفي، عن جنسه والأعمال الموكلة إليه، مسؤولية كل جنس على حدا، وعن الحياة ومراحلها، وأهداف كل مرحلة . وعن السبل التي توصله إلى أهدافه، وأين تظهر مواطن القوة ومواطن الضعف من حيث مركز الضبط . إدراكه بأن الفشل يوقف مجاله الدراسي، إدراكه بتوقف كل نشاطاته إدا بقي عل نفس التفكير . واجب منزلي (وقفة مع الذات ويحلل كل فرد ما كان يحمله من أفكار ومعتقدات).				
10	رسم الأهداف العامة بعيدة المدى والأهداف الخاصة والقريبة المدى . تبني الحالات لمصدر الضبط الداخلي برضى وقناعة .	التدريب على التقاط الحل الأمثل، وهو الحل الذي يوازن بين كل هذه المتغيرات السابقة وتتم فيه المساءلة عن المفحوص ذاتيا في المكانة التي يرتقي إليها، إحساسه بالمسؤولية الموكلة إليه ، إدراكه لما هو منتظر منه من نجاحات سواء من أسرته أو مجتمعه أو المدرسة ذاتها، إدراكه لمسؤوليته سواء في النجاح أو الفشل ، إدراكه بأن التبرير وعزو النتائج إلى ضبط خارجي هو تبرير لا عقلاني ، إدراكه بأن فرص النجاح بالعمل وإبراز القدرات، وتحمل المسؤولية، إدراكه بأنه فرد مطالب بنتائج الاعمال الموكلة إليه . واجب منزلي:(رسم اهداف عامة في الحياة).	. حل المشكلات . تغيير الفكرة . ممارسة إعادة الفكرة . توكيد الفكرة . المساءلة	التخاطب	50د	جماعي
11	إعادة جدولة	التدريب على جدولة المهام المطلوبة للوصول	. حل	التخاطب	50د	جماعي

	الحياة العامة وبناء الأهداف الأساسية في الحياة من جديد والعمل على ترتيبها ورسم الخطوات لبلوغها .	إلى الحل الأمثل المناسب للمشكلة من حيث الخطوات، التوقيت، المدة، الاحتياطات، ...، وتتم المساءلة فيه عن المرحلة العمرية التي هو فيها، أهميتها، المرحلة الدراسية، أهميتها، الوقت المتبقي للخروج من هذه المرحلة، الأهداف والنتائج بعد الخروج من هذه المرحلة . الكيفية التي يكون عليها مستقبلا، الشخصية التي يكون بها مستقبلا، المسؤولية كفرد في المجتمع، المسؤولية إذا أصبح رب أسرة، العمل إذا توقف المجال الدراسي، المجال المهني، كيفية الحصول عليه .	المشكلات . . تغيير الفكرة. . ممارسة إعادة الفكرة. . توكيد الفكرة . . المساءلة			
12	حسم الأمر والعمل على تفعيل القوى والإحساس بصعوبة مواجهة المسؤولية والعمل على الثبات والصبر للمتاعب	التدريب على المثابرة والصبر لأن الحلول تستغرق وقتا وهذا يحتاج إلى صبر وتتم المساءلة فيه عن النتائج التي يهدف إليها، كيفية الوصول إليها ، الوثيرة التي يسير عليها، كيفية استدراك المخلفات، الجهد والصبر، رسم الخطط للمذاكرة، المناقشة الجماعية، الاحتكاك بدوي الضبط الداخلي، تقسيم الجهد والوقت، المثابرة، شحذ الدافعية .	إعادة الفكرة . توكيد الفكرة المساءلة	التخاطب	50د	جماعي
13	تقديم الدعم المعنوي وشحذ الدافعية وبداية	التدريب على تدعيم الذات وزيادة الثقة فيها، وفعاليتها وتحصينها، ....، وتتم المساءلة عن ربط الأهداف بالذات، ربط	إعادة الفكرة . توكيد	التخاطب	50 د	جماعي

	العمل بأفكار مصدر الضبط الداخلي	النتائج بالثقة في الذات، التحضير الجيد ومناقشة الزملاء قبل الامتحان وبعده ، التحضير الجيد لمواجهة الامتحان، التحضير الجيد ونتائج الامتحان . النجاح وإحساس الفرد تجاه ما قام به ، النجاح ومواجهة الأسرة . النجاح ومواجهة المجتمع ، إعادة النظرة إلى الذات، الإحساس بالمسؤولية، تحمل النتائج على عاتقه، القوة والجهد والوقت والتخطيط من عوامل النجاح .	الفكرة . المساءلة			
14	توصيل الحالات للتبصر ومواجهة المشكلات بتفكير منطقي عقلاني	التدريب على كيفية مواجهة مشكلات شبيهة وأخرى غير شبيهة، راهنة أو مستقبلية ،ذاتية أو غيرية .... وتتم المساءلة فيها عن التبعية العمياء والتفكير المنطقي . العمل بدون هدف والعمل بالهدف . العمل على حل المشاكل المواجهة للفرد أم تركها وتقبل الحل كيف ما كان ، المجال المعرفي وأثره على حياة الفرد ككل. تقبل النقد، المناقشة العلمية، التبصر، تقديم الخدمات الاجتماعية .	توكيد الفكرة . المساءلة	التخاطب	40 د	جماعي

15	إبراز العمل الجماعي والتعاوني وإدراك وجود الفروق الفردية وحقيقة التفاوت في القوى .	التدريب على الاستفادة من خبرات الآخرين في حل المشكلات وتتم المساءلة فيها عن الفروق الفردية . اختلاف القدرات والتصورات في حل المشكلات . اكتساب الأفكار عن طريق التعلم بأنواعه . الاقتداء والاحتكاك بالفرد الناجح . مناقشة الأفراد ذوي الضبط الداخلي، النظرة والأفكار نحو ذوي الضبط الخارجي . العمل على إقناعهم لتصحيح أفكارهم	. حل المشكلات . . توكيد الفكرة. . المساءلة	التخاطب	50د	جماعي
16	إنهاء البرنامج العلاجي .	فيها تقدم مجموعة توصيات في عمل الفكر على الإنسان والمجال المعرفي ككل وعدم اتباع الأمور بتبعية عمياء وتحليلها بشكل منطقي . وثقة الفرد بنفسه وفكره وقدراته . وتختم الجلسات بتشكرات على التفهم بعد إجراء الاختبارات البعدية لمعرفة مدى فعاليات هذا البرنامج .	محاضرة	الخاطب	60د	جماعي
17	تتبع البرنامج وقياس الأثر التتبعي	تمت هذه الجلسة بفارق زمني حوالي شهر بعد إنهاء البرنامج العلاجي . يتم في هذه الجلسة تطبيق المقاييس النفسية للدراسة (مركز الضبط ، تقدير الذات وقلق الامتحان	الحوار، المناقشة، التغدية الراجعة	الخاطب	60 د	جماعي

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية الى البحث في العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان والوقوف على هذه العلاقات بعد تغير مركز الضبط من خارجي الى داخلي بواسطة برنامج علاجي ، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها 118 تلميذ وتلميذة من ثانويتي أحمد بن معمر وبوعناني حسين من مدينة سبدو بولاية تلمسان اختير منها 28 تلميذ لتطبيق البرنامج العلاجي واعتمد الباحث في دراسته على أدوات القياس متمثلة في مقياس مصدر الضبط لروتر Rotter ومقياس تقدير الذات ل كوبر سميث Copper Smith ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجير Spilberger وبرنامج علاجي من اعداد الباحث. خلصت نتائج البحث الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مصدر الضبط وتقدير الذات وبين تقدير الذات وقلق الامتحان ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مصدر الضبط و قلق الامتحان كما توصل الى فعالية البرنامج العلاجي لتغيير مصدر الضبط من الخارجي إلى الداخلي والاثر الذي أحدثه من رفع في تقدير الذات وخفض في قلق الامتحان .

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط – تقدير الذات – قلق الامتحان.

Résumé: L'étude actuelle a pour but d'étudier la relation existante entre le locus de control ,l'estime de soi et l'anxiété de l'examen.

Le but de cette étude est d'examiner cette relation après un changement de locus de control de l'état externe vers l'état interne et par suite insister sur le degré d'influence par le biais d'un programme thérapeutique (facultatif).

L'étude s'est réalisée sur un échantillon de 118 élèves des deux lycées: lycée Ahmed Benmaamar et lycée Mahi Abdelkader au niveau de la daïra de Sebdou, wilaya de Tlemcen, dont 28 élèves ont été soumis au programme curatif.

Cette recherche s'est basée sur les outils suivants, le locus de control de Rotter et les mesures de l'anxiété de l'examen de Spillberger et les mesures l'estime de soi de Cooper Smith et aussi le programme curative qui est préparé par le chercheur. Cette étude a révélé l'existence d'une relation négative entre le locus de control et l'estime de soi. La même remarque pour l'estime de soi et l'anxiété de l'examen. Cependant a relation apparaît positive concernant le locus de control et l'anxiété de l'examen.

l'étude a bonnement prouvé que le dit programme curatif peut faire changer le locus de control de l'état actuelle à l'état interne par l'élévation du l'estime de soi et par conséquent la démunition de l'anxiété de l'examen.

Les mots clefs: locus de control- estime de soi –anxiété de l'examen

Abstract: The actual study aimed to investigate the relationship between the locus of control, self-esteem and exam anxiety. The purpose was to examine the relation after changing the external locus of control into internal throughout a curative program.

This study dealt with a sample of 118 students from Ahmed ben maamar and lycèe Mahi at Sebdou who submitted the curative program.

The search relied on Rotter's locus of control tool- copper's self-esteem tool and Spill Berger's exam anxiety measure and a curative program prepared by the researcher . The study revealed that there is a negative relation between the locus of control and self-esteem. As well for self-esteem and the exam anxiety. However, the relation appeared to be positive concerning locus of control and exam anxiety

The study proved strongly that the curative program could change the locus of control from external into internal by improving self esteem and decreasing exam anxiety by the same mean .

Key words. Locus of control- self-esteem - exams anxiety